

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: NECESIDADES Y ALTERNATIVAS

R. Porlán
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Breve análisis crítico de la realidad escolar y de la formación del profesorado:

Los modelos de enseñanza dominantes no consiguen una educación de calidad en sectores importantes del alumnado.

A pesar de los esfuerzos realizados, se puede afirmar que el espíritu pedagógico y formativo de las reformas educativas no cala en las prácticas escolares mayoritarias, quedando reducidas con frecuencia a procedimientos administrativos que los profesores realizan mientras mantienen inalterables sus conductas pedagógicas esenciales.

En las reformas educativas se ha confiado excesivamente en la capacidad transformadora de los cambios normativos y legales frente a otras estrategias más centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contextos donde ocurren y en las personas implicadas. En determinados momentos, incluso, se ha llegado a considerar que la explicación del nuevo currículum, y de sus principios, era condición necesaria y suficientes para la transformación de las prácticas de los profesores, como si los cambios en las rutinas de aula y de centro dependieran tan solo de un acto de buena voluntad del profesorado (Coll y Porlán, 99).

Por otro lado, la cultura docente (impregnada de ideas y valores propios de "la modernidad", según la cual existe un mundo de verdades universales que se deben transmitir) se aleja cada vez más del modo de vida "postmoderno" (relativo, difuso, icónico, funcional, etc.) en el que se desenvuelven los alumnos. Lo que explica, en parte, el progresivo desencuentro entre ambos colectivos (ver, a este respecto, el interesante artículo de Juan Cueto en el País Dominicual del 24 de Junio de 2007).

La dinámica de los centros no evoluciona significativamente hacia un modelo autónomo, cooperativo e innovador.

Salvo importantes excepciones, la tendencia predominante se aproxima más a un funcionamiento centrado en el cumplimiento de los requerimientos administrativos externos que en las necesidades formativas, pedagógicas y sociales del contexto concreto.

La administración educativa transmite mensajes contradictorios en relación con las prioridades pedagógicas y organizativas de la labor docente.

De tal manera que, por ejemplo, disposiciones administrativas de un nivel concreto pueden llegar a hacer inviables determinadas finalidades educativas enunciadas en normas de rango superior. Esto provoca el desconcierto del profesorado y alimenta una visión burocrática y reglamentista de los cambios.

La formación permanente sigue dominada por enfoques academicistas, verticales y voluntaristas.

Con frecuencia, las actividades formativas no inciden en la mejora de la práctica docente y en el desarrollo autónomo de los profesores. El centramiento en aspectos poco relacionados con el trabajo docente cotidiano, el exceso de teoría descontextualizada, la participación de ponentes que no conectan con los problemas prácticos de los profesores, la ausencia de itinerarios formativos que orienten el progreso profesional, la rigidez de la estructura del puesto de trabajo, etc., son algunas de las variables que influyen en que la oferta formativa no se corresponda con los grados deseables de mejora cualitativa del sistema educativo.

No existe una conexión eficaz y coherente entre las diferentes fases de la formación del profesorado (inicial, formación de profesores noveles y permanente)

De tal manera esto es así, que las pautas de actuación profesional y las concepciones interiorizadas cuando los profesores fueron estudiantes, así como la socialización ambiental que se produce durante los primeros años de docencia, son referentes más potentes para la

reproducción del perfil docente tradicional que los esfuerzos inconexos realizados en los diferentes momentos de la formación institucionalizada. Así, la investigación sobre concepciones y prácticas de los profesores ha demostrado que la visión absolutista de los contenidos, la idea del aprendizaje escolar como un proceso de apropiación de significados externos y la idea de que la enseñanza se ha de basar en la transmisión directa de información a los alumnos constituyen una cosmovisión docente muy resistente a los diversos procesos formativos (Porlán y Martín del Pozo, 2002).

No existe una estrategia de fortalecimiento decidido de los sectores más activos y comprometidos del profesorado.

Al amparo de una concepción erróneamente igualitaria y homogénea de la distribución de los recursos formativos y de las posibilidades de evolución del conjunto del profesorado, no se han desarrollado esfuerzos suficientes por articular y potenciar a aquellos sectores que, de manera autónoma, mantienen un compromiso con la transformación del sistema. En este sentido, las iniciativas institucionales que no consideren la implicación constructiva y crítica de esta parte del profesorado, y el papel de referencia y apoyo que pueden jugar, están desaprovechando una parte importante de las energías transformadoras del propio sistema.

Una nueva profesionalidad necesaria y posible.

Los profesores deben cumplir con sus obligaciones laborales.

La asistencia a clase, las tutorías, los trabajos de seminario, la atención a los padres etc. son los compromisos mínimos que todos los profesores deben cumplir. Es imprescindible desarrollar una conciencia de responsabilidad profesional en relación con uno mismo y con los demás, de manera que no se den actitudes complacientes y corporativas con respecto al incumplimiento de estas obligaciones.

El conocimiento práctico docente ha de considerarse como un valor en torno al cual articular la identidad profesional.

La nueva profesionalidad ha de articularse en torno a la genuina actividad de los profesores y al conocimiento práctico y específico que dicha actividad demanda y genera. Si bien en ciertos niveles educativos el conocimiento de una o varias Disciplinas es un componente fundamental de dicha identidad, no es el único. Es necesario avanzar, por tanto, hacia la integración, entre otros, de los conocimientos disciplinares, didácticos y experienciales que se ponen en juego en esta profesión (Porlán y Rivero, 98).

El conocimiento y la intervención profesional se construyen y mejoran desde dentro de la profesión en interacción con influencias sociales, institucionales y científicas externas a la misma.

Se propone un perfil equidistante tanto de una profesionalidad "dependiente", según la cual los profesores sienten que las responsabilidades de lo que acontece son ajenas a ellos mismos, como de una profesionalidad "corporativa" en la que todo ha de ser controlado exclusivamente por el cuerpo profesional. El desarrollo de la autonomía que se propone ha de entenderse, por tanto, en el marco de una concepción de la enseñanza como servicio público y de la profesión como actividad de intervención social.

La diversidad de enfoques, el contraste riguroso de argumentos y la innovación y experimentación al servicio de la calidad de la enseñanza deben considerarse un patrimonio colectivo.

El conjunto de la profesión, y por extensión de la sociedad, debe empezar a considerar que ciertos grados de diversidad y de innovación rigurosa son un bien colectivo que, al igual que en otras profesiones de interés social, pueden colaborar a la mejora futura del conocimiento y de la acción profesional. La imagen tan utilizada del profesor reflexivo e investigador requiere de un mayor grado de reconocimiento y valoración colectiva de estas cualidades profesionales (Zeichner, 93).

El sentido de pertenencia a la profesión debe articularse progresivamente en torno a dos ámbitos complementarios: el Centro Escolar y las Redes y Colectivos profesionales.

Se trata de promover dos escenarios para el desarrollo profesional que lejos de ser antagónicos se complementan mutuamente. El Centro como lugar donde ha de articularse en lo concreto la dialéctica entre diversidad y cooperación, de manera que los cambios se ajusten a los niveles y a los ritmos colectivos más plausibles, aún manteniendo grados tolerables de divergencia. Las Redes como lugar de encuentro de comunidades de profesores que comparten intereses profesionales (un determinado enfoque pedagógico, un proyecto de experimentación curricular de área o nivel, un ámbito de innovación común, la aplicación y evaluación de determinado tipo de materiales curriculares, etc.), y que permiten organizar el debate en torno a líneas de trabajo diferenciadas, a fundamentos teóricos o/y metodológicos diversos, a datos empíricos diferentes, etc. (Arias, Flores y Porlán, 2001).

Los Centros sin las Redes tienden a perpetuarse en la tradición, las Redes y Colectivos sin los Centros pueden tender a situar sus expectativas de cambio excesivamente lejos de las posibilidades reales del conjunto de la profesión.

La formación permanente promovida institucionalmente ha de crear condiciones favorables para el desarrollo autónomo de la profesión docente.

Frente a los modelos que pretenden transferir los cambios de manera vertical (de la administración a los profesores o de la teoría a la acción), o a los que esperan que sea exclusivamente la demanda del profesorado la que marque el tipo, la modalidad y los contenidos de las actividades formativas, se necesita impulsar un modelo de formación que, en base al tipo de profesionalidad expuesto en los puntos anteriores, cree aquellas condiciones institucionales, organizativas y de medios materiales y humanos para que emerja y se consolide el desarrollo autónomo de los profesores (Coll y Porlán, 99).

Las estrategias formativas, sin perder de vista el modelo de profesionalidad descrito, han de adecuarse a los diferentes grados de desarrollo profesional.

De manera que, por ejemplo, para determinados docentes con niveles iniciales de desarrollo, lo relevante para impulsar su profesionalidad puede ser promover una estrategia de dinamización que refuerce su autoestima profesional, el reconocimiento a su labor docente y su capacidad para iniciar cambios modestos en su labor diaria.

Para otros, quizás, lo necesario sea reconocerles los esfuerzos de innovación realizados intuitivamente, aportándoles un marco para el intercambio con otros colegas y ayudándoles a definir con mayor fundamento sus hipótesis de trabajo.

Por último, para aquellos que ya tienen un largo recorrido en la experimentación curricular, posiblemente, la estrategia adecuada sea ayudarles a convertir en productos comunicables su experiencia (materiales, vídeos, web, etc.), impulsarles a compartir su conocimiento práctico con colegas de menor grado de desarrollo, dándoles un papel de tutorización y acompañamiento, y facilitarles la creación de redes estables de experimentación e investigación escolar, así como el acceso a intercambios de calidad con instituciones y especialistas que permitan la necesaria interacción entre la teoría y la práctica educativa.

Las estrategias formativas han de promover itinerarios flexibles que aprovechen al máximo los recursos materiales y humanos que el propio proceso genera.

Es urgente erradicar la consabida experiencia de "partir siempre de cero". La autonomía y el desarrollo profesional han de entenderse no sólo en su dimensión individual (diversidad de grados y niveles) sino también en su dimensión sistémica y colectiva, de manera que los Centros y Redes de alto nivel de cualificación, con fuerte apoyo institucional, podrían ser elementos con un impacto relevante en el conjunto, a través de los intercambios de experiencias, materiales e información con otros Centros y Redes con grados intermedios de desarrollo; y éstos, a su vez, serlo de profesores y escuelas en fases aún más iniciales.

Por tanto, ni una formación horizontal e igualitarista, que olvide la diversidad, ni itinerarios rígidos y jerarquizados que impidan los procesos de retroalimentación interna.

Los contenidos formativos han de organizarse en torno a los problemas prácticos de la actividad profesional.

La formulación de contenidos escolares, el diseño de actividades y recursos, la evaluación y el seguimiento del aprendizaje de los alumnos, la gestión de la dinámica del aula, la participación en

las actividades del centro, etc. son las tareas y los problemas habituales de los profesores y, por tanto, los ámbitos naturales donde se concretan sus opciones profesionales y se materializa la lógica de su conocimiento profesional específico.

Sin embargo, con frecuencia, las actividades formativas se organizan en torno a contenidos que obedecen a una lógica disciplinar y académica, de ahí la dificultad que tienen para mejorar la práctica docente.

Organizar, por tanto, el hilo conductor de las actividades formativas en torno a los problemas prácticos mencionados permite poner en juego tanto experiencias profesionales de cierto nivel de cualificación como aportaciones contextualizadas de las disciplinas, de esta forma se incide directamente en el núcleo básico de la profesionalidad: el desarrollo progresivo y riguroso de una práctica fundamentada (Porlán y Rivero, 98).

La metodología formativa ha de basarse en ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones.

Frente a las metodologías expositivas tradicionales en las que se pretenden transferir directamente nuevos conocimientos a los profesores y frente al mero intercambio de experiencias donde se comparte un determinado saber-hacer, frecuentemente condicionado por concepciones implícitas y "lugares comunes", y con escasas posibilidades de ser cuestionado desde "miradas" teóricas diferentes, se requiere, un enfoque metodológico progresivo que permita a los profesores tomar conciencia de sus propias perspectivas a la hora de abordar los problemas de la práctica, confrontarlas con otras próximas a su nivel de desarrollo que les provoquen cambios y reelaboraciones, y tratar de convertir dichos cambios en un nuevo saber-hacer profesional (Porlán y Rivero, 98).

Líneas de actuación prioritarias.

Reconocimiento y dinamización de la labor docente del profesorado.

Es necesario mejorar la imagen del profesorado como colectivo profesional hacia sí mismo y hacia la sociedad. Al mismo tiempo, es necesario estimular con medidas positivas el compromiso profesional, la participación del profesorado, el inicio de experiencias realistas de innovación en el aula y en el centro, la formación de equipos de trabajo y la colaboración con la comunidad escolar. Algunas de las iniciativas que pueden favorecer esto son: Jornadas locales o/y de Centro de dinamización profesional; Cursos con fases presenciales y no presenciales que problematicen aspectos concretos de la práctica docente; Jornadas de puertas abiertas con la comunidad educativa; Foros de discusión por internet; Campañas en los medios sobre la labor de los profesores; Incentivos económicos y materiales al óptimo cumplimiento de las obligaciones docentes; Campañas en todos los niveles de la administración educativa para evitar contradicciones entre el modelo educativo vigente y las actuaciones administrativas concretas; Adecuar los concursos y convocatorias de la administración educativa a esta filosofía, de manera que los méritos profesionales de calidad tengan el reconocimiento que se merecen; Apoyo y asesoramiento directo a la creación de colectivos de profesores para la iniciación de experiencias de innovación educativa; Apoyo y asesoramiento directo a los Centros que inicien experiencias de innovación en relación con la dinámica de la institución; etc.

Reconocimiento y apoyo asesor a los colectivos de profesores con experiencia en innovaciones educativas.

Se trata de fortalecer los colectivos de profesores intra o intercentros que vienen realizando experiencias de innovación escolar sostenidas en el tiempo y relevantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Se deben incluir aquí aquellas experiencias prácticas que incidan en la calidad del aprendizaje de los alumnos a través de cambios en aspectos parciales y concretos del currículum (tratamiento novedoso de uno o varios contenidos, atención especial a determinados contenidos procedimentales o/y actitudinales, incorporación de actividades y recursos más potentes, puesta en práctica de tareas globalizadas, desarrollo de estrategias de evaluación formativa, mejoras en

la gestión de la dinámica del aula, adaptaciones curriculares exitosas, aplicación de unidades didácticas concretas, etc.).

Evidentemente, en esta línea de actuación se deben incluir colectivos con diferentes temáticas y grados de desarrollo, no obstante la continuidad en el tiempo, el carácter realmente innovador de la experiencia y su incidencia en la práctica del aula deberían ser los indicadores a tener en cuenta en el proceso de selección. Se pretende, por tanto, discriminar positivamente aquellos colectivos que realmente respondan al perfil expuesto, evitando la tentación de apoyar indiscriminadamente cualquier experiencia.

El apoyo y el asesoramiento a estos colectivos tendrá como meta estratégica el ir consiguiendo una mejor fundamentación de las innovaciones, la formulación explícita de las hipótesis curriculares que las sustentan y la incorporación gradual de procedimientos para un seguimiento de las mismas. Así mismo, se debe buscar ampliar el campo de la innovación, de tal forma que la práctica anterior vaya siendo sustituida progresivamente por las experiencias innovadoras.

Algunas actuaciones que pueden considerarse en esta línea formativa son: Subvención económica y material a los colectivos innovadores; Apoyo a la publicación de las experiencias de mayor calidad; Creación de una base de datos en internet con los colectivos y las experiencias; Organización de encuentros por temáticas afines que favorezcan la creación de redes de intercambio entre los colectivos de profesores; Organización de cursos que aborden problemas concretos relacionados con la experiencia; Asesoramiento directo, entendido como un proceso de orientación y acompañamiento crítico; Presentación pública en los Centros y localidades de los resultados de las innovaciones; Difusión en los medios de aquellas experiencias de mayor calidad; Ayudas para asistencia a Jornadas y Congresos relacionados con la temática de la innovación; etc.

Estímulo y apoyo al surgimiento de proyectos de experimentación e investigación escolar.

En esta línea de actuación se debe reconocer e impulsar a los sectores del profesorado con mayor nivel de desarrollo, a través de su implicación en cambios de un nivel de profundidad y extensión mayores que en las experiencias de innovación.

La fundamentación rigurosa, la formulación de hipótesis explícitas, el seguimiento interno y la producción de materiales deberían ser, en este caso, requisitos necesarios para la inclusión en esta línea de actuación.

Podrían darse aquí al menos tres modalidades diferentes: proyectos impulsados por un Centro Educativo en los que se pretendan transformaciones de la cultura pedagógica y organizativa del mismo; proyectos de colectivos de profesores de un mismo área o nivel (de uno o varios centros) en los que se someta a experimentación un enfoque didáctico específico; y proyectos de profesores de diferentes centros, áreas o niveles que comparten un enfoque pedagógico y didáctico general.

El apoyo a estos proyectos llevará consigo el compromiso de colaborar en tareas de asesoramiento en otros niveles de desarrollo profesional y en otras líneas de actuación, así como de producir materiales curriculares experimentados que reviertan en otros colectivos profesionales.

Así mismo se debe valorar e impulsar la colaboración y participación de aquellos sectores universitarios vinculados a una investigación educativa comprometida con la mejora de la práctica escolar.

Algunas de las iniciativas que se pueden poner en marcha en esta línea de actuación son: Subvención económica significativa; Reducción de horas de docencia para destinarlas al proyecto; Publicación y difusión de los materiales experimentados; Apoyo a la creación y mantenimiento de redes estables de colectivos o de centros experimentales que compartan un mismo proyecto o proyectos afines, incluyendo conexiones a internet, correo electrónico, páginas web, chat, etc. ; Creación de una base de datos de internet con información detallada de los diferentes proyectos y sus producciones; Presentación pública y difusión en los medios; Ayudas para asistencia a Congresos y estancias breves en centros de investigación educativa y en departamentos universitarios; Licencias anuales para el perfeccionamiento docente e investigador; etc.

Orientación de la actividad de los Centros de Profesores hacia una formación de calidad que incida en la práctica docente.

Los Centros de Profesores han de centrar sus esfuerzos en desarrollar estrategias de calidad en sus zonas. Para ello han de integrar creativamente las iniciativas institucionales, las demandas concretas del profesorado y las necesidades de la zona, evitando la uniformidad y el alejamiento de la práctica docente.

Se debe evitar reproducir estrategias uniformizadoras, estableciendo el nivel de desarrollo al que va destinada cada actividad y el objetivo que se pretende en relación con los posibles itinerarios formativos.

Las actividades más cercanas a la primera línea de actuación expuesta en este apartado (dinamización del profesorado) serán las más numerosas y variadas al constituir la base de partida del desarrollo profesional, pero no por ello han de concebirse como una oferta indiscriminada. En este caso, cierto tipo de cursos con momento presenciales y no presenciales centrados en el análisis de la práctica docente y en el inicio de innovaciones poco ambiciosas pueden jugar un papel importante.

La distribución de los recursos económicos y humanos ha de garantizar que los niveles más avanzados de desarrollo queden suficientemente atendidos, ya que constituyen una fuente de retroalimentación para los niveles iniciales. En este sentido, las experiencias de innovación y experimentación de la zona, y las personas que participan en ellas, son el mejor capital disponible para llevar a cabo una parte significativa de las actividades de dinamización.

Por otro lado, la función asesora ha de concebirse fundamentalmente como orientación y acompañamiento crítico de los profesores, superando el sesgo excesivamente administrativo que tiene actualmente. El perfil del asesor ha de ser el de un profesor con un alto nivel de desarrollo profesional, que haya participado en actividades de innovación y experimentación escolar y que posea experiencia en la formación de profesores.

Los asesores, por tanto, han de centrar una parte importante de su tiempo y de su esfuerzo en implicarse directamente en el desarrollo profesional de un número razonable de colectivos de innovación y, si es posible, en algún proyecto de experimentación escolar.

Algunas iniciativas que se deben tomar en relación con los Centros de Profesores y con la función asesora son las siguientes: Dar prioridad estratégica a la formación continua de los asesores, especialmente en relación con el trabajo con colectivos de innovación y experimentación; Apoyo a la creación de redes de asesores; Organización de encuentros de Centros de Profesores para promover el intercambio de experiencias; Creación de la figura de "colaborador de formación" con profesores de los colectivos de innovación y de los proyectos de experimentación que participen en tareas de asesoramiento, especialmente en actividades del nivel inicial; Reducción horaria a los colaboradores de formación; Ayudas para asistencia a congresos de los asesores y colaboradores de formación; Plan de potenciación del uso de internet entre los Centros de Profesores y entre éstos, los colectivos innovadores y los proyectos de experimentación; Elaboración del "mapa innovador de la zona" en la base de datos que hemos venido mencionando en apartados anteriores .

Producción de materiales experimentados sobre el currículum del alumno y el currículum formativo del profesor (escritos, audiovisuales e informáticos). Una de las estrategias más eficaces para generar interacciones entre los diferentes niveles del sistema de formación es la producción y difusión de materiales experimentados, donde se muestre el diseño, aplicación y evaluación de nuevas propuestas curriculares y de formación del profesorado. De esta forma, el resultado de la innovación y de la experimentación se convierte en conocimiento práctico comunicable que actúa como información de contraste en el ciclo formativo de otros profesores (Porlán y Rivero, 98).

En relación con esto, algunas de las actuaciones que se deben impulsar en este campo son: Elaboración de convenios con editoriales pedagógicas para la coedición de colecciones de materiales experimentados, tanto en formato escrito como audiovisual e informático; Acuerdo marco con los proyectos de experimentación e investigación escolar para la producción de resultados en forma de materiales experimentados (tanto para la formación del alumno como del profesor), que formarían parte de las colecciones mencionadas; Inclusión en la base de datos general de un apartado interactivo de materiales, actividades y recursos (en este caso sin el requisito de que estén experimentados), que permita la incorporación de nueva información por parte de los usuarios; etc.

Creación de conexiones relevantes entre la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional.

La investigación educativa ha de estar al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación del profesorado, evitando caer en una circularidad sin sentido, según la cual comienza y acaba en sí misma. Al mismo tiempo, la experimentación curricular y el desarrollo de los profesores necesita de aportes externos que, sin olvidar la naturaleza práctica del conocimiento de los profesores y sus posibilidades reales de desarrollo, enriquezcan, cuestionen y reestructuren las teorías implícitas simplificadoras y los "lugares comunes" que con frecuencia sostienen la práctica docente cotidiana. Podemos afirmar, pues, que estos tres procesos se necesitan y retroalimentan mutuamente.

A medio plazo sería conveniente crear una o varias instituciones públicas y autónomas dedicadas específicamente a esta tarea, tal como existen en otros países (Centros de Desarrollo Profesional y Curricular), de manera que se separen las tareas más administrativas y políticas de las técnico-profesionales.

Creación de conexiones relevantes entre la formación inicial y permanente del profesorado.

El desarrollo de esta línea de actuación permitiría trabajar simultáneamente en diferentes frentes estratégicos del sistema educativo. Por un lado, permitiría vincular de manera estable a equipos de profesores universitarios, expertos en formación inicial, con colectivos de profesores innovadores y con redes de experimentación e investigación escolar. Por otro, facilitaría que las prácticas de enseñanza de los estudiantes de profesores y los primeros años de los profesores noveles fueran realizadas en contextos innovadores, rompiendo de esta manera con una socialización profesional negativa cargada de rutinas y creencias pesimistas y conservadoras.

Por último, permitiría que los colectivos y centros con mayor nivel de cualificación tuvieran un apoyo humano continuo (estudiantes en prácticas y profesores noveles), lo que favorecería una organización docente más adecuada a la experimentación y el aporte de ideas nuevas y de la energía e ilusión propia de la gente joven.

Según esto, en este campo se deben realizar acciones del tipo: Plan de prácticas de estudiantes de Magisterio en relación con colectivos o/y centros de innovación o/y experimentación; Idem con profesores de secundaria en formación inicial; Idem con estudiantes de psicopedagogía; Idem con profesores noveles; Plan de publicación de materiales experimentados para las prácticas de enseñanza y la formación de noveles; Organización de encuentros entre profesores universitarios, no universitarios y estudiantes que participan en estas experiencias; Creación de espacios específicos de comunicación e intercambio entre los profesores noveles (web, encuentros, redes, etc.); Depositar administrativamente la tutorización de los profesores noveles en profesores pertenecientes a colectivos y centros de innovación o/y experimentación; etc.

Por último, sólo queda aportar una síntesis final: Los cambios en educación son necesarios y posibles; pero no dependen tanto de cambios administrativos y legales, como de cambios culturales y profesionales. Centremos, pues, nuestros esfuerzos en fortalecer a los sectores más comprometidos y dinámicos de la profesión, eliminemos las trabas de todo tipo (económicas, política, normativas, laborales, etc.) que obstaculizan el desarrollo autónomo y responsable de centros, colectivos y redes, y veremos que el cambio fluye por sí mismo.

BIBLIOGRAFIA:

ARIAS, M.D.; FLORES, A. Y PORLÁN, R. (2001) *Redes de Maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Díada Editora: Sevilla.

COLL, C. y PORLÁN, R. (1999). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Cero en Conducta*, 47, pp 17-49.

PORLÁN, R. y MARTÍN DEL POZO, R. (2002). Spanish Teachers' Epistemological and Scientific Conceptions: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2 y 3), pp 151-169.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Díada Editora: Sevilla

ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como professional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp 44-49.