

LA INNOVACIÓN ESCOLAR Y LA UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS Y MATERIALES DE LA ENSEÑANZA

VICENTE S. FERRERES PAVÍA

Universidad "Rovira i Virgili" - Tarragona-

INTRODUCCIÓN.

Quisiera decir muchas cosas sobre Innovación /Medios /Utilización /Selección /..., pero tengo que hablarles 40 minutos, aproximadamente, y aunque me preocupa aquello, me preocupa todavía más **el profesor**, los profesores y profesoras como miembros de un Departamento/Seminario/Equipo docente y de una Institución Educativa.

Intentaré describir mi concepto de innovación como contexto de cambio y desarrollo profesional. Hablaré, en este marco, del curriculum: "del soporte del 'material' con el cual y a través del cual ocurren diversos acontecimientos, se desarrollan diversas acciones y se toman diferentes decisiones" (Ferrerres, 1995). Los profesores y profesoras como elementos fundamentales y ejes de cualquier cambio,

juntos -me da igual si en un ámbito organizativo o no-, pero como grupo, en el marco de la institución.

Procuraremos ver qué relación hay entre profesor/a, curriculum e innovación. Innovación, ¿de alguna dimensión del curriculum, de los medios, del Departamento, de toda la institución?... De la Torre (1994) define la innovación curricular como un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del curriculum) hasta la consolidación, con vistas al crecimiento profesional e institucional. Por tanto la innovación no es un hecho puntual, un suceso en un momento, sino un proceso en un contexto institucional con una particular cultura que necesita de un proceso de colaboración.

Por último, entrelazaremos los conceptos de innovación con los de utilización de medios y recursos de enseñanza. Al hacerlo tendremos en cuenta que no son más que una dimensión dentro de todo el diseño y desarrollo del curriculum; por tanto:

- 1.- Sólo con la introducción de nuevas "navegaciones" o viejos recursos no se producen innovaciones en el desarrollo curricular.
- 2.- Los medios y recursos no son más que un elemento en el diseño, desarrollo e innovación del curriculum.
- 3.- Conviene, en todo caso, una singular reflexión sobre los nuevos medios y recursos en las aulas; contemplando el posible enfrentamiento entre medios de comunicación y medios de enseñanza, valores competitivos y valores solidarios.

1. INNOVACIÓN: PROYECTOS DE MEJORA, INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Sin ninguna duda son los problemas reales de la práctica diaria la principal fuente de innovaciones en nuestras instituciones educativas. Uno de estos es entender que los profesores y profesoras tienen el deber, la necesidad demandada de la sociedad de innovar, crear, cambiar, etc., lo que hace, como señala De la Torre (1994) que la formación del profesorado (...) está en la actualidad sometida a grandes presiones.

Podría entenderse (Ferrerres y Molina, 1995:48) que el fundamentar el cambio en la doctrina de la racionalidad supone un esfuerzo bien intencionado para enfrentarse con los difíciles problemas de la escuela. La cuestión crítica puede ser que la organización burocrática no sirve a las escuelas como marco para la mejora continua de la educación, que la doctrina que se adapta tan bien a este marco puede, irónicamente, ayudar simplemente a preservarlo suprimiendo, inadvertidamente, el análisis de los medios y los fines que las instituciones educativas tanto necesitan.

De todas las propuestas sobre la innovación y el cambio, es el enfoque socio-político el que centra nuestras expectativas.

La perspectiva sociopolítica (crítica) aparece como contrapuesta a la técnica-científica y a la interpretativo-cultural. En ninguno de estos dos enfoques se presta atención a las condiciones socio-políticas en las que surge la innovación, ni plantean la posibilidad de que la innovación pueda cumplir funciones socio-políticas que trasciendan las propias prácticas sociales educativas que intentan promover. Sin embargo, son numerosos los testimonios que denuncian el carácter político-

ideológico de las reformas educativas (Popkewitz, 1988, 1990; Giroux, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Fernández Enguita, 1990a y b; Beer, 1992; Pfeffer, 1993; Angulo y Blanco, 1994 y De la Torre y Otros, 1995) entre otros.

Por tanto, como señalan De la Torre, Borrell, Jiménez, Tejada, Carnicero y Torrecusa (1995), "con la innovación no se trata de introducir nuevos inventos, no se trata de un suceso sino de algo más profundo, por eso la caracterizan (pág. 32) con este gráfico:



De ahí, considerar que las propuestas de la reforma son proyectos o planes de acción objetivos y desinteresados, supone ocultar la significación social y las implicaciones del discurso en que se articulan.

Concluyendo, toda innovación, aun sin dejar de ser cierta tecnología y una práctica institucional y personal es, sobre todo, un proyecto social de cambio, ideológica, cultural y políticamente definido y legitimizado (Ferrerres y Molina, 1995). Es más, nuestra propuesta se centra en la escuela entendida como

organización peculiar con cultura propia y define el papel del profesor, no como un mero gestor de la innovación, sino como agente activo reformulador de la misma.

"El proyecto de mejora aparece como un plan abierto de trabajo, como una guía o marco de orientación susceptible de varias interpretaciones y traducciones a la práctica, mediatizadas por la capacidad profesional de los profesores." (Ibid: 75).

"La escuela la entendemos como un entorno para aprender y enseñar, como una institución organizada para su propia mejora y para la promoción del conocimiento profesional y práctico".

Entendemos

"la formación como una experiencia vivida por parte de quienes intervienen en los procesos y en las instituciones educativas. Queremos invitar a los profesores a reflexionar críticamente sobre su práctica, condiciones y circunstancias en las que trabajan y que se comprometan con otros educadores en procesos de mejora escolar realmente colaborativos". (Ibid: 75).

Estos son pues, después de la breve introducción, nuestros ejes fundamentales de análisis y discusión.

Tenemos el marco contextual: las instituciones educativas. La conceptualización de la mejora. La descripción y caracterización de la formación. Nos falta describir muy brevemente, el soporte material a partir del cual y a través del cual "ocurren diversos acontecimientos, se desarrollan diversas acciones y se

toman diferentes decisiones" (Ferrerres, 1995:2), en este contexto, "el currículum es el espacio donde los medios adquieren sentido" (Cabero, 1989).

2. EL CURRÍCULUM COMO ELEMENTO BASE DE LAS PROYECTOS DE MEJORA.

Desde la perspectiva de este trabajo sólo nos interesa destacar dos visiones del currículum:

El currículum como campo de intervención, y
el currículum como campo de indagación.

• Como Campo de Intervención

El currículum siempre responde a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué, con lo cual, cuando un profesor se enfrenta a él debe asumir una respuesta que va a condicionar su trabajo en el aula y con sus colegas en el Departamento/Seminario y Equipo Docente, por tanto, en aquellas preguntas está implícita la importancia que tiene para nosotros el currículum. Consistiría en entender, por una parte, la misión de las instituciones educativas en los distintos niveles y modalidades, como proyecto cultural y de socialización que surge a través de sus estructuras y, fundamentalmente, de las prácticas que genera y, por otra, la práctica misma en la que "el currículum se expresa en el repertorio de actividades y materiales y en lo que podríamos llamar instrucciones de uso" (Contreras, 1991/1995: 32 en Angulo y Blanco, 1994) o como Gimeno (1988) señala, práctica en la que "se establece diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc." (Pag.:16).

Son pues, de alguna manera, la **intención** y la **realidad** junto a algún grado de **mejora** los que nos relacionan teoría y práctica en la educación y al curriculum desde la perspectiva de intervención que estamos tratando. (Ferrerres, 1995).

Dentro del curriculum como **intención** podríamos incluir las posturas que destacan en el curriculum su carácter de estructura formal de contenidos y/o propósitos; el curriculum como **realidad** incluiría las posturas que se centran más en los procesos, tanto los que lo entienden como, el conjunto de oportunidades de aprendizaje, como solución de problemas o como construcción del conocimiento y configurador de la práctica; en este último caso es cuando la intención, la realidad y cierto grado de mejora se imbrican.

"En el enfoque radical, como señala Pérez (1990: 12) se agrupan aquellas posiciones que con matices diferentes conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden la intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rigen y se realizan a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje."

• Como Campo de Indagación

Sin olvidarnos del anterior discurso en lo que se refiere a la intención a la realidad y a la mejora, cuando empezamos a trabajar con grupos de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad (1986), decíamos que para que se produjeran cambios significativos en el sistema educativo, hacía falta partir de los problemas cotidianos con que se encuentran los profesores ... Se trataría de dar a los prácticos el dominio de su propia investigación, proporcionándoles los medios para llevar a

cabo acciones productivas de un saber útil para todos los agentes en una dinámica de puesta en marcha, de conducción y evaluación de proyectos de colaboración en los centros.

Nos dirigimos hacia tipos de acción social orientadas al entendimiento, buscando por una parte las actitudes expresivas y de conformidad con normas obtenidas intersubjetivamente, buscando la validez entre la veracidad y la rectitud, con todo ello entraremos en el "mundo interno" y en el "mundo social" (Habermas, 1989: 388) como elementos que deben llevar a la recuperación de una práctica educativa como espacio social y público "y como lugar de realización de determinadas cualidades educativas no puede dejar de lado las formas que adopta la investigación educativa y su relación con la práctica. Una investigación educativa que se entiende como una actividad desgajada de la realización de valores educativos está abandonando su responsabilidad moral" (Contreras, 1991: 64).

Para conseguirlo es necesario asumir algunas de las características de la investigación educativa, buscando su imbricación con procesos de desarrollo profesional del docente, de tal manera que los docentes, y nosotros mismos como tales, vayamos ilustrándonos (en el sentido habermasiano del término) en cuanto a los modos por los que nuestra propia autoconciencia puede impedir el darnos cuenta de cómo funcionan los mecanismos sociales y políticos que distorsionan o condicionan un adecuado desarrollo de la educación en la sociedad y del cambio educativo.

Será algo más que optar entre métodos cuantitativos y cualitativos, es plantearse procedimientos y contextos adecuados para negociar los problemas en los

que investigar, las formas de colaboración entre investigadores y prácticos y la naturaleza del vínculo entre teoría y práctica. Una investigación será educativa si permite a los participantes desarrollar nuevas formas de comprensión y se les capacita (o se capacitan) para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora.

El cambio educativo de la enseñanza sólo puede darse si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica. Si el proceso investigador se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no es generar conocimiento para ser aplicado sino, **generar modelos de reflexión que pongan en conexión lo que averiguamos de la realidad con su significado valorativo.**

Las relaciones entre teoría y práctica hay que buscarlas en los sentidos iluminativos, es decir, en el valor que demuestran las reflexiones teóricas para ayudarnos a discernir sobre las formas más apropiadas de mejorar la educación.

La realidad de la investigación está en la práctica educativa y en donde ella se lleva a cabo a través del desarrollo curricular, es decir, en el centro, en cada centro educativo.

En nuestra realidad educativa actual se entremezclan diversas preocupaciones:

- ◆ Una es la **Reforma** que se quiere implantar (se está implantando) sin que el profesorado haya tomado conciencia de su importancia y del papel que profesores y profesoras pueden jugar.

◆ **Un Diseño Curricular Base** donde la consideración social de la educación queda eliminada y su valor está centrado en el desarrollo cognitivo del alumnado sin contar con los valores sociales y humanos, aunque se nombren.

◆ **Una Investigación Educativa** ligada a la formación para el desarrollo del docente, cuyo principal eje debe ser la práctica y la reflexión sobre ella y su contexto, el centro. Esto es la retórica, la esperanza, el deseo,... la realidad es que no existen espacios en el horario laboral en los cuales pueda llevarse a cabo la reflexión sobre la práctica, aunque realmente debamos buscarlos.

Por todo ello, entre la intención y la realidad, debe surgir aquella investigación que se preocupe por asumir como misión fundamental la de "emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educativa y examinarlas críticamente" (Carr y Kemmis, 1988: 136).

Estos problemas sólo pueden ser resueltos por ellos mismos, de ahí que, el éxito de cualquier investigación estará en función del nivel de implicación y de desarrollo en una comprensión de sus propios problemas y prácticas.

Es evidente que al hablar del curriculum en el final de este apartado debemos hacer una referencia expresa a los medios, a "su sentido" expresado al inicio.

La integración curricular de los medios (Gallego, 1995), es decir, que cada profesor en su nivel, área o materia, desde el estudio de los currícula, vea cómo puede introducir como elemento específico, transversal y/o de apoyo didáctico un determinado medio, no puede ser tratada de modo genérico, porque los medios no operan en el vacío. Pero abordarlos desde una perspectiva analítica, tampoco es la solución; el problema es integrarlos teniendo en cuenta las funciones que los caracterizan. (Ferrerres, 1990). Gallego (1995) se pregunta "¿es posible integrar ambos aspectos?, ¿son reconciliables?, ¿cómo hacerlo?" (Pag. 195).

Para la autora se plantean dos problemáticas básicas, una referida a los medios de comunicación, la otra a los medios de enseñanza. Tanto ella como otros autores piensan que la integración no es posible al enfrentar por un lado la violencia, competitividad, consumo, ... y por otro los valores democráticos, de cooperación y solidaridad.

Es evidente que enfrentar medios de comunicación a curriculum es problemático. Es problemático desde la perspectiva comunicativa, integrar el "mundo de la vida" y los sistemas económicos y de poder.

3. LOS MEDIOS Y RECURSOS DE LA ENSEÑANZA COMO PRIMER ESCALÓN PARA LA CREACIÓN DE UNA CULTURA COLABORATIVA EN LOS CENTROS.

Cuando vamos leyendo estudios, artículos e investigaciones sobre el curriculum van apareciendo no sólo conceptualizaciones sobre intencionalidades, evaluación, renovación, cambio, etc. sino también relaciones entre desarrollo

curricular e innovación, acciones prácticas que tienen como principales protagonistas a los profesores y profesoras.

Es evidente que, al respecto, son muchos los autores que empiezan a teorizar sobre innovación curricular, cambio educativo o innovación educativa y a enmarcarla según el concepto que utilicen.

No queremos profundizar en esta clarificación terminológica, sólo en tanto en cuanto facilite o dificulte, provoque o restrinja un tipo de cultura profesional en la que la innovación sea algo habitual entre el profesorado. No decimos que no deban existir propuestas de mejora sobre cambios en estrategias didácticas o de evaluación o de utilización de medios y recursos, esto sería lo que Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) denominarían "perspectiva de adaptación mutua", entendida como el proceso mediante el cual se producen ajustes en el curriculum por los que lo han desarrollado y por los que lo están utilizando en la escuela o en la clase. Quiero resaltar estas apreciaciones en este momento, pues en el proceso de creación de una cultura colaborativa está la realización de este tipo de actividades que día a día van configurando un tipo de relaciones, de intercambios entre profesionales con culturas diferentes.

Nosotros creemos que puede ser el inicio de una más amplia perspectiva. Como dice Gimeno (1989:16) "La revisión de los usos prácticos en educación es condición 'sine qua non' para reconstruir la profesionalidad del docente, cambiar la calidad de los procesos (...) La reforma y la mejora de la calidad de la enseñanza exige cambiar los usos prácticos y para ello es preciso elaborar estrategias de colaboración con los profesores cercanos a las condiciones reales de su puesto de

trabajo, porque es ahí donde los docentes tienen que proponer alternativas prácticas y ensayar las ofertas de curricula (...) que les pueden ofrecer desde fuera".

Nos fijamos pues básicamente en la afirmación en la cual estaríamos de acuerdo y que hemos subrayado en el texto, es decir, **pretendemos crear una cultura colaborativa**.

En otro lugar (Ferrerres, 1992 a) expusimos los inicios y el fundamento de las relaciones interinstitucionales que comenzamos en 1986 en diversos contextos. Posteriormente conceptualizamos la cultura (Ferrerres, 1992b). Aquí queremos retomar el discurso al intentar relacionar el desarrollo e innovación curricular con el desarrollo profesional de los docentes, todo ello con la cultura colaborativa como eje potenciador de la innovación.

A lo largo del trabajo han aparecido elementos tales como el alumno, la escuela, el curriculum etc., lo que representan tiene mucho que ver con el desarrollo profesional del docente y con su cultura.

Es posible referirse a la cultura como **los diversos modos de vida** que adoptan los diversos grupos sociales, esta visión respondería a una orientación materialista de la cultura, que contempla ésta únicamente como productos materiales, conductas, utensilios, técnicas, normas, etc.; o también como **formas de pensamiento** o conjunto de conocimientos compartidos por el mismo colectivo humano, aquí destacamos las posiciones ideológicas que adopta un determinado grupo humano: valores, creencias, etc. (Rivas, 1990).

Hargreaves (1991), distingue entre contenido y forma. Nos interesa la forma como "consistente en **modelos de relación** característicos y formas de asociación entre miembros de una cultura. La forma de la cultura de los profesores se encuentra en la articulación específica de las relaciones entre los profesores y sus colegas" (p.5).

Lo que pretendemos, pues, a lo largo de nuestras investigaciones, desde 1986 que empezamos las relaciones interinstitucionales, es reconstruir **los diversos modos de vida, las distintas formas de pensamiento y los diferentes modelos de relación** que los profesionales llevan a cabo en los distintos contextos espaciales y prácticos. "Creemos que son los usos prácticos, entendidos como formas de pensamiento, modos de vida y formas de relación, los que debemos construir para conformar la cultura profesional de los docentes," (Ferrerres, 1992 b:7).

Es evidente pues que, como señalaba Fullan (1982) y repetía en 1990, existen tres tipos de cambios nucleares:

1. Aprendizaje de nuevos recursos o materiales.
2. Prácticas o conductas.
3. Creencias y concepciones.

Son las dos últimas las que resultan más importantes y problemáticas ya que "implican cambios en lo que los profesores **hacen** (las prácticas y habilidades subyacentes) y **piensan** (sus creencias y concepciones)". (Fullan, 1990:11).

Hay que destacar, por último, en esta justificación de nuestra postura respecto a la innovación, dos artículos de reciente aparición y algunas frases que

confirman el valor actual de nuestro trabajo y el acierto de la perspectiva de desarrollo profesional, en estos momentos muy viva¹. El primero, de Sirotnik (1994) que refuerza dos ideas que hemos mantenido: la una, escuela debe ser el "centro de cambio", y añade que; "Un programa de reflexión crítica no tiene fin: es un proceso continuo de renovación y cambio en la escuela" (p.20) es que la escuela es el único centro de cambio; no las oficinas legislativas, los centros de I+D (...) Estos son recursos muy valiosos pero (...) el conocimiento y la práctica se unen sólo a través de la discusión y acción humana en el contexto de la organización social y no a través de mejores programas de entrenamiento, planes de estudio que pasan por alto a los profesores". (El subrayado es nuestro).

Lo que nosotros estamos desarrollando desde hace casi una década y lo que explicitamos en 1992 (Ferrerres, 1992 b) es confirmado por una autoridad de la innovación (Fullan, 1994), el segundo, hablando en uno de sus epígrafes dice: "Reculturación y desarrollo del profesorado", haciendo el mismo recorrido que nosotros realizamos dos años atrás con los distintos tipos de cultura. La diferencia es que nosotros estamos creando una cultura de colaboración entre universitarios y profesores de secundaria.

Dos, la provocación, la facilitación de una cultura de la colaboración, es la mejor vía de innovación y cambio de nuestras instituciones educativas.

¹ Pueden conectar con dos grupos de Tarragona: Grupo Cossetània. Coord.: Frederic Barceló. I.P.F.P. "Compte de Rius". Zona Educacional. 43007 TARRAGONA. Grupo Experimentales. Coord. Jovita Gordo. I.E.S. Carretera de Vilaseca-Salou. VILASECA (Tarragona).

Retomamos y seguimos con su trabajo, y en las conclusiones dice: "(...) he intentado argumentar que debe trabajarse más bien en las cuestiones **fundamentales de cambiar la cultura de la escuela y los roles del profesorado**" (p.159) y, "en segundo lugar, la formación del profesorado debe reformarse de manera radical en el sentido de **educar profesores que sean capaces de crear y mantener culturas colaborativas** (...) Los nuevos planes de formación del profesorado se están diseñando sobre los siguientes principios:

- Equipos de formación constituidos por profesores universitarios y profesores de centros escolares.

- Escuelas asociadas a los centros de formación de profesores.

(...)

- Formación basada en la investigación y la indagación" (p. 160).

(Los subrayados y la negrita son nuestros).

En este marco teórico y experiencial es necesario recoger las propuestas de Cabero y Hernández (1995:15) sobre las distintas perspectivas curriculares y la consideración que desde ellas se tiene de los medios. **Los usos prácticos** (Gallego, 1995: 199 y ss.).

El uso de los medios va precedido del análisis y comprensión de los significados construidos por grupos de profesores y alumnos. Las demandas de la tarea no provienen del medio en sí, sino de los proyectos de trabajo en los que se inscriben, dentro de situaciones que se viven como problemáticas. De ahí una doble concepción de los medios:

"a) Los medios como herramientas para comprobar hipótesis, simular procesos, ejecutar planes, etc. con el fin de resolver problemas, pero, al mismo tiempo,

b) los medios como posibilitadores del empleo de diversos sistemas de representación que permiten que el sujeto comprenda unos hechos, mensajes, etc. que generan significados". (Ibid:202).

Desde la estructura de la racionalidad crítica y en el contexto de colaboración que hemos intentado diseñar, los medios también tienen un valor primordial.

"Los medios son utilizados como elementos de análisis, reflexión crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber/vida que no respondan a la verdad/realidad" (Gallego, 1995:203), o como señalan Aparici y Davis (1992) en el uso crítico se utilizan los medios para reflexionar sobre la sociedad y su entorno y que se preocupa de las formas de transmisión de mensajes y sus significados manifiestos ocultos.

4. CONSIDERACIONES FINALES.

Hemos querido hacer un recorrido, yo diría un "flash", sobre aquellos elementos que nos parecen más importantes es esto que para mí son/han sido unas reflexiones en voz alta. Llegado este momento quiero destacar algunos elementos como final de este discurso.

Lo primordial es la necesidad de partir de los problemas cotidianos con los que se enfrenta el profesor, cada profesor, cada grupo de profesores, con su "historia"; estos problemas son los que se tienen que "negociar" con los colegas y decidir cuales son merecedores, uno a uno, con tranquilidad, de investigarlos. En cualquier caso, cualquier problema que se quiera resolver, cualquier innovación que se quiera desarrollar, sólo podrá darse si el grupo de profesores se implica en un proceso de reflexión sobre sus prácticas.

El ideal es que eso se lleve a buen término a través de procesos de colaboración, en donde todos son participantes -incluidos los que vengan o puedan venir de otras instituciones- "La formación del profesorado (...) sobre todo en el dominio de las posibles funcionalidades didácticas de los medios no será (...) si antes no se logra crear la necesaria actitud de renovación de las concepciones, y sobre todo, de las prácticas didácticas" (Salinas, 1995:68) (El subrayado es nuestro).

Subrayamos las mejoras, mediatizadas por la capacidad profesional de los profesores (decíamos más atrás); el **currículum**, como proyecto cultural y de socialización; el **centro educativo**, como lugar de promoción y potenciación del conocimiento profesional y práctico en donde "los resultados obtenidos dependerán fundamentalmente de la manera de utilizar los medios, más que de los propios medios en sí". (Romero, Duarte y Cabero, 1995:81).

Creemos que cualquier proceso de colaboración comienza cuando un grupo, grande o pequeño, el Departamento/Seminario o Equipo Docente, quiere resolver algún problema, por pequeño que sea; es en este momento cuando es posible crecer. Ustedes preocupados por los pequeños problemas que en la práctica pueden

proporcionar la utilización de los medios y recursos de la enseñanza, deben de ser capaces de utilizarlo como excusa para, desde ahí, generar un cambio en las rutinas, en la tradición que, a medio y largo plazo, vaya creando -con muchas dificultades- una cultura de la tarea, de la colaboración entre colegas, única forma de cambiar los usos prácticos, o sea, los diferentes modelos de relación, las distintas formas de pensamiento y los diversos modos de vida.

Son ustedes, quienes saben utilizar con habilidad los medios y recursos y son ustedes quienes saben potenciar al máximo sus funciones (Ferrerres, 1990: 30-31), los que deben encabezar estas perspectivas de colaboración propias de instituciones educativas a partir de esos "entornos de enseñanza-aprendizaje en los que se potencie la imaginación, la creatividad, la discusión crítica, la cooperación, etc.(es como) se produce un cambio de actitudes respecto a la educación ..." (Romero, Duarte y Cabero, 1995:81).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANGULO, J.F. Y BLANCO, N. (Comp.) (1994): **Teoría y desarrollo del Curriculum.** Málaga. Aljibe.

APARICI, R. Y DAVIS, B. (1992): La educación en los medios de comunicación **European Conference about Information Technology in Education: A Critical Insight.** ,Vol 2. Barcelona. Congrès Europeu TIE. Págs: 546-556.

BEER, M. (1992): **La renovación de las empresas a través del camino crítico.** Madrid. Mc Graw-Hill.

CABERO, J. (1989): **Tecnología educativa. Utilización didáctica del video.** Barcelona. P.P.U.

- CABERO, J, y HERNÁNDEZ; M.J. (1995): **Utilizando el video para aprender Geología. Una experiencia con los alumnos de Magisterio.** Sevilla. SAV. Universidad de Sevilla.
- CARR, W. (1990): **Hacia una ciencia crítica de la educación.** Barcelona. Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza.** Barcelona. Martínez-Roca.
- CONTRERAS, J. (1991): El sentido educativo de la investigación. **Cuadernos de Pedagogía.** No. 196. Barcelona. Págs.: 61 - 67.
- DE LA TORRE, S. (Coord.) (1994): **Mapa de innovaciones educativas en Cataluña.** Informe de Investigación. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona. (243 págs).
- DE LA TORRE Y OTROS (1995): **La innovación educativa en Cataluña.** Barcelona. P.P.U.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a): **La cara oculta de la escuela.** Madrid. Siglo XXI.
- (1990b): **La escuela a examen.** Madrid. EUEDEMA.
- FERRERES, V. (1990): Elección y empleo de medios y recursos didácticos, en FERNÁNDEZ, A. y PUENTE, J.M.: **Materiales Autodidactas para la Formación de Formadores de Personas Adultas.** Madrid. Fondo de Formación. Cuaderno nº 18.
- (1992a): Relaciones Universidad-Centros escolares, en VILLAR, L.M. (Edit): **Desarrollo Profesional centrado en la escuela.** Granada. Universidad. Págs: 52-56.
- (1992b): La cultura profesional de los docentes: Desarrollo profesional y cultura colaborativa, en GID: **Cultura escolar y desarrollo organizativo.** II CIOE. Sevilla. Pags.: 3-39.
- (1995): **Desarrollo curricular y formación de profesores: Cultura colaborativa e innovación curricular.** Conferencia. Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. (18 págs. Policopiado).
- FERRERES, V. Y MOLINA, E. (1995): **La preparación del profesorado para el cambio en la institución educativa.** Barcelona. P.P.U.

- FULLAN, M.G. (1982): **The Meaning of Educational Change**. New York. Teachers College Press.
- (1990): El desarrollo y la gestión del cambio. **Revista de Investigación e Innovación Educativa**. Nº 5. Abril. ICE Universidad de Murcia. Págs: 9-21.
 - (1994): La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. **Revista de Educación**. Nº 304. Mayo-Agosto. MEC. Madrid. Págs: 147-161.
- GALLEGU, M.J. (1995): **Proyecto Docente**. Acceso Titularidad Universidad. Universidad de Granada. Inédito.
- GIMENO, J. (1987): Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. **Revista de Educación**. Nº 284. S.P. del MEC. Madrid. Págs: 245-271.
- (1988): **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid. Morata.
 - (1989): Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica **Investigación en la Escuela**. Nº 7. G.I. Universidad de Sevilla. Págs: 3-21.
- GIROUX, H. (1990): **Los profesores como intelectuales**. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1989): **Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos**. Madrid. Cátedra.
- HARGREAVES, A. (1991): Cultures of Teaching, en GOODSON, I. AND BALL, S. (Ed.): **Teacher' lives**. New York. Ronteledge. (Policopiado. 32 págs.)
- PÉREZ, A. (1990): **Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente**. Universidad de Málaga. (27 págs. Policopiado).
- PFEFFER, J. (1992): **Organizaciones y teoría de las organizaciones**. México. Mc Graw-Hill.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid. Mondadón.
- (1990) (Ed.): **Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica**. Valencia. Servicio de Publicaciones Universidad.

- RIVAS, J.I. (1990): **El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula.** Tesis. Universidad de Málaga.
- ROMERO, R.; DUARTE, A. Y CABERO, J. (1995): Los medios de comunicación en el ámbito curricular, en VILLAR, L.M. Y CABERO, J. (Coords.): **Aspectos críticos de una Reforma Educativa.** S. de P. Universidad de Sevilla. Págs: 75-93.
- SALINAS, J. (1995): Cambios en la comunicación, cambios en la educación, en VILLAR, L.M. Y CABERO, J. (Coords): **Aspectos críticos de una Reforma Educativa.** Secretaría de Publicaciones. Universidad de Sevilla. Págs: 61-73.
- SIROTNIK, K.A. (1994): La escuela como centro del cambio *Revista de Educación.* Nº 304. Mayo-Agosto. MEC. Madrid. Págs: 7-30.
- SNYDER, J.; BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992): Curriculum Implementation, en JACKSON, P. (Ed.): **Handbook of Research on Curriculum.** New York. Mc Millan. Págs: 402-435.
- VILLAR, L.M. y CABERO, J. (1995) (Coords): **Aspectos críticos de una Reforma Educativa.** Secretaría de Publicaciones. Universidad de Sevilla.