

## Formación del profesorado mediador desde la Educación Inicial: un reto pedagógico, social y político.

Silvia López de Maturana Luna

**Resumen:** El sistema escolar imperante, carente de espacios de creación política, ha adormecido al profesorado convirtiéndolo en repetidor y no en sujeto activo de su propio desarrollo profesional y ciudadano. El profesorado tiene que creer, comprender y valorar que todo el alumnado está en condiciones de aprender y no sólo aquellos que aparentemente tienen desarrollada la capacidad. Para educar se necesita un ambiente que transforme lo pasivo aceptante en activo modificante, que proporcione una sólida base conceptual desde el inicio de la escolaridad y que oriente hacia las fortalezas más que a las debilidades del alumnado. Será un gravísimo error suponer que las limitaciones epistemológicas que fundamentan el modelo vigente de escolaridad se superará sólo con buenas intenciones.

En el mismo contexto, las instituciones educativas ofrecen un listado de competencias cuidadosamente definidas que no pasan de ser prescripciones meramente declarativas. La puesta en práctica dependerá básicamente de las racionalidades y paradigmas de quienes las adscriben. Hay dos caminos claramente definidos: profundizar los análisis hacia las cuestiones de raíz, o quedarnos en la superficie de lo meramente formal y prescriptivo. Se trata de evitar que la formación quede reducida sólo a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos.

**Palabras Claves:** Prácticas pedagógicas, conciencia crítica, profesor mediador, cultura de interrelaciones, proceso dialógico, pensamiento autónomo.

---

**Silvia López de Maturana** es Educadora de Párvulos, Educadora Diferencial (ULS), Magíster en Educación (UCH) y Doctora en Pedagogía (U.Valencia). Es académica de la carrera de Educación Parvularia, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad de La Serena. Entre sus temas de interés se encuentra el desarrollo cognitivo y la profesionalidad docente. [silvialml@gmail.com](mailto:silvialml@gmail.com)

**Abstract:** The present educational system, lacking spaces of political creation, has soothened teachers turning them into repeaters but not in active subjects of their own professional and citizenship development. The teachers must believe, understand and value that all the students are in conditions to learn and not only those who apparently have that capacity already developed. To educate it is needed an environment that transforms the accepting passive into an active modifier which provides a solid conceptual base from the beginning of the education and that guides towards the strengths rather than to the weaknesses of the students. It would be a really grave mistake to suppose that the epistemological limitations that support the present model of education can be achieved only with good intentions.

In the same context, the educational institutions offer a list of competences carefully defined which do not go beyond merely descriptive prescriptions. Their practicalization will depend on the rationalities and paradigms of the ones who support them. There are two ways clearly define : to deepen the analyses towards their roots or to remain on the surface of the formal or prescriptive facts. The fact is to try to avoid the formation stays reduced only to a functional, activist, and cumulative process of transmission of knowledge.

**Key Words:** Pedagogical Pracicum, critical concienence, mediator teacher, culture of interrelations, dialogical process, autonomous thinking.

**E**l sistema escolar imperante ha adormecido al profesorado convirtiéndolo en repetidor y no en sujeto activo de su propio desarrollo profesional y ciudadano. Ha sido paulatinamente excluido del proceso de creación política ya que todo viene “empaquetado desde arriba”, por lo que la falta de autonomía y la carencia de un lenguaje propio lo ha ido distanciando cada vez más de los espacios de análisis y proposición profesional. Por lo tanto, no hay una mirada política, sino que superficial del proceso, desestimando -porque no se ve- la complejidad y profundidad que esto conlleva. Se observa una “osificación de la actividad intelectual” (Martínez Bonafé, 1998) del profesorado producto de la rigidez estructural de las condiciones que regulan su propia práctica de enseñanza. En este caso, el acto cognitivo queda reducido a la negación de una postura crítica, lo que abona el terreno de la indolencia profesional. Al no pensar sobre las acciones, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje sólo se consideran como meros trámites administrativos. Cuando no hay espacios de creación política, a los profesores y a las profesoras sólo le resta representar su papel, aprendido de memoria y carente de reflexión e innovación.

Entonces, ¿de qué espacio y de qué tiempo de creación política podemos hablar si en ese espacio y tiempo no se reconoce al sujeto como tal?; ¿cómo reconocer al sujeto en un espacio y tiempo escolarizado de rutina y enajenación?; ¿cuál es el aporte substancial que un profesor o una profesora con dichas características puede hacer al proceso educativo?; ¿cuál es su postura en el acto de conocimiento? y, lo que es más importante, ¿cómo ha construido su propio conocimiento? Preguntas como éstas nos llevan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y sobre cómo se ha ido desvaneciendo la implicación política del profesorado en el proceso educativo. De acuerdo a Freire (1990), el profesor o la profesora muchas veces ni siquiera entienden por qué han sido condicionados de un modo determinado. La educación queda desestructurada y reducida a un mundo abstracto que termina por convertirse sólo en un “repertorio de técnicas de comportamiento”.

A pesar que las condiciones internas de la escuela favorecen un *ethos* político cultural que está a disposición del profesorado para que se apropie de su verdadero significado, también con ellas puede obstruir el proceso educativo. Entonces, es fácil comprender por qué en la escuela se repite, pero no se crea; no hay conexión con la cotidianidad. Por lo tanto, no hay conciencia si sólo se transita por la queja pueril y la indiferencia. ¿Cómo miramos entonces a la escuela?, ¿desde el supuesto de que hay una conciencia crítica que guía las acciones del profesorado o desde la profecía autocumplida de que no hay nada que hacer para modificar las prácticas educativas? Es determinante la postura desde la cual se dirige la mirada, puesto que desde allí se construye lo que se entiende por la realidad social escolar. Evidentemente, no sólo basta con las buenas intenciones, aunque son necesarias para iniciar y mantener el proceso activo, sino que también hay que considerar las reales posibilidades que ofrece la escuela. Si no las hay, habrá que crearlas. Pero para esto, el profesorado debe ser consciente de su realidad y de que hay un problema que tiene que solucionar. Esta realidad en ningún caso puede ser pretexto para realizar deficientemente su tarea educativa.

### **Formación del profesorado**

Las instituciones de formación del profesorado tienen como primer desafío optimizar el proceso de formación, esto es, de aquellos profesionales que mediarán entre el educando y el mundo, entre el educando y si mismo. El rol de mediador o mediadora consiste en facilitar el aprendizaje del alumnado, no en entorpecerlo, para lo cual propone pero no impone. Está presente cuando el alumno o la alumna lo necesitan y se aleja cuando su presencia los inhibe. Debe ser capaz de corregir la equivocación pero sin

imponerles su verdad, sino guiando cada uno de sus procesos para que avancen a su propio ritmo. Respetar su ser, pero sugiere modificar su hacer. Para el profesorado mediador, la equivocación y la verdad no constituyen polos antinómicos, sino aspectos de un proceso sin fin. De hecho, no importa tanto si el alumnado está equivocado o si tiene razón, sino que debe comprender por qué está equivocado o por qué tiene razón. No es la respuesta lo principal, sino la comprensión que tenga del proceso. El profesorado mediador evitará que el alumnado memorice y repita sin comprender; le ayudará a ser creativo y moralmente responsable.

Lo anterior sucede porque nadie es igual a otro. El profesorado debe cooperar en el desarrollo de las diferencias entre el alumnado que paradójicamente son las únicas que fundamentan y dan sentido a la unidad y no a la uniformidad. Las diferencias entre el alumnado, las situaciones y los contextos hacen que no sea suficiente reconocer la existencia de la heterogeneidad, sino que se debe vivir en y con ella. En consecuencia, los desafíos que plantea la escolarización se refieren, tanto a los modelos que sustentarán y orientarán el trabajo pedagógico, como a las diversas circunstancias que lo contextualizan y construyen su sentido educativo. Será un gravísimo error suponer que las limitaciones epistemológicas que fundamentan el modelo vigente de escolaridad se superarán sólo con buenas intenciones.

### **La escuela incuba las condiciones para el fracaso o para el éxito**

Numerosas investigaciones sobre el fracaso escolar, han concluido que la escuela incuba condiciones favorables para gestarlo. Por ejemplo, el paradigma científico imperante separa a los contenidos en parcelas superespecializadas sin relación entre ellas ni con la experiencia cotidiana. Los más afectados son los niños y las niñas de sectores socioculturalmente más deprivados ya que están más desprovistos de la guía intencionada de un agente mediador que facilite su aprendizaje desde los primeros años de educación formal. Es necesario despertar la conciencia para no entramparse en la imagen de mundo preformada que mantiene la ignorancia y la participación en un ambiente pasivo aceptante. Se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y se escucha. No hay disenso ni conciencia crítica que emane de la opinión autónoma. Como la sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad, aplastan a la conciencia, lo que lleva suponer que no hay consecuencias.

Bajo esta óptica es difícil otorgar credibilidad a los niños y a las niñas con dificultades para aprender, ya que de antemano se los ha predestinado al fracaso. La escuela tiene que reconocer la diferencia y no discriminar entre los que saben y los que no saben. Es esencial que el alumnado

reflexione, comprenda y tome conciencia del sentido que tiene el aprendizaje y el propósito de sus acciones ya que los aprendizajes futuros son la consecuencia inevitable del desarrollo de su pensamiento. “La educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (Delors, 1996), ya que la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos son funciones relevantes de todo proceso educativo.

Para educar se necesita un ambiente que transforme lo pasivo aceptante en activo modificante, que proporcione una sólida base conceptual desde el inicio de la escolaridad y que oriente hacia las fortalezas más que a las debilidades del alumnado. Gran parte del alumnado y profesorado conforman a veces de manera inconsciente parte del ambiente pasivo aceptante, llevando una vida escolar sin participación ni comprensión del proceso. Las reformas educativas se preocupan del problema pero se sigue manteniendo y reforzando un sistema escolar basado en la repetición y no en la creación. La pasividad del ambiente deteriora el pensamiento e impide ver con claridad los beneficios y los aportes de la educación como construcción social. El peso del ambiente pasivo aceptante es tan fuerte que aprisiona con cadenas invisibles y el alumnado cada vez entiende menos lo que aprende. Un alumno o una alumna con funciones cognitivas deficientes no comprende lo que lee ni lo que escribe, a pesar que elige acriticamente lo que le sirve, le gusta, le atrae o lo que rechaza. La acumulación de datos que a diario se derraman sobre él o ella, le dificultan discernir entre lo relevante y lo irrelevante, y por ende, transformar los datos en información.

La enseñanza escolar requiere una visión optimista ante las dificultades del alumnado, sobre todo, ante los determinantes distales que tradicionalmente son considerados causa del fracaso escolar, tales como, problemas socioculturales, emocionales, ambientales, genéticos, económicos, etc. La mediación como enfoque activo modificante les permite visualizar una salida para las situaciones en que la realidad escolar se torna dramática en cuanto a los resultados que se obtienen desde el comienzo de la escolaridad y que no cesan hasta los grados superiores. Los niños y niñas llegan a la escuela con preguntas y deseos de aprender y el sistema les ofrece respuestas con más certezas que incertidumbres. No es extraño que desde el primer año, los niños y las niñas sientan temor no sólo de preguntar, sino también de responder; cuando lo hacen recurren a frases estereotipadas y aprendidas de memoria. No tienen conciencia del proceso que les lleva a dar tal o cual respuesta ni se preguntan por lo que están conociendo.

El currículo implica investigar permanentemente sobre el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del profesorado: ¿cómo piensa este alumno y esta alumna?, ¿cómo construye el conocimiento?, ¿qué hacer para enseñar lo que realmente necesita?, ¿qué es lo más relevante para él y para ella?, ¿qué

hacer para que aprenda mejor?, ¿qué he hecho yo, que este alumno y esta alumna no aprende? etc. Y por otro lado, también debemos preguntarnos ¿quién o quiénes seleccionan el conocimiento?, ¿quién o quiénes lo organizan?, ¿quiénes realmente se benefician de dicho conocimiento?, ¿por qué se indica que se enseñe de este modo y no de otro?, ¿cuáles son las intenciones de los que norman el currículum?, ¿qué tengo que decir en relación a esto? Se requiere adoptar una postura crítica y compartir con Freire (1990) su preocupación ante los actos del conocimiento: “¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento?, ¿cómo abordamos el objeto de conocimiento?, ¿lo poseemos? ¿lo llevamos en el portafolio para distribuirlo entre nuestros estudiantes?, ¿utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer?, ¿los estimulamos a asumir el rol de sujetos o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento?”.

Hay que revisar las prácticas pedagógicas rutinarias y buscar nuevas alternativas que fortalezcan la comunicación y transformen la base motivacional del alumnado, gracias a las cuales podemos pasar de una cultura de aislamiento a una cultura de interrelaciones. La sociedad de la información que cada día nos inunda con más avances afecta e incide en los significados que el alumnado y el profesorado construyen desde la escuela y desde los medios tecnológicos de información a los que están expuestos. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que nos preguntamos sobre la significatividad de la información que nos “modela” socialmente (Romano, 1998).

Resulta imperativo descubrir que la capacidad de aprendizaje del alumnado es un proceso dialógico, no mecánico, en el que cada alumno y cada alumna toma conciencia de cómo aprende y cómo puede recrear lo aprendido. Hay que enseñarle que haga metacognición y aprenda a aprender. Mejorar la calidad de la educación tiene que dejar de ser un discurso repetido y estereotipado, que de tanto mencionarlo ha perdido su sentido. El profesorado tiene que creer, comprender y valorar que todo el alumnado está en condiciones de aprender y no sólo aquellos que aparentemente tienen desarrollada la capacidad. Esta no es una perspectiva utópica, ya que el profesor y la profesora son profesionales que se han preparado para tales menesteres. Tal como un médico, que será más eficiente mientras menos pacientes enfermos tenga, así también un profesor o una profesora será más eficiente mientras menos fracaso escolar favorezca. El profesorado -mediador-, se relaciona afectivamente con el alumnado y le facilita la selección y organización de estímulos para que adquiera nuevos patrones de conducta que favorezcan la obtención, elaboración y comunicación de la información, puesto que la mediación es el determinante proximal para el logro del desarrollo del pensamiento autónomo. Es una buena forma de incentivar al alumnado hacia la recuperación del gusto por aprender.

## **Compromiso educativo y trabajo en equipo**

El compromiso implica la responsabilidad por lo que se hace como por lo que no se hace, de igual manera, por la toma de conciencia de que somos partícipes de un proceso cultural y de un proyecto común que involucra nuestra forma de entender el mundo a través del cual vamos a transmitir y redefinir la cultura. Necesita de la conformación de equipos de trabajo - que trabajen en equipo- donde la cooperación se vuelque hacia un proyecto creativo común que permita actuar de manera responsable y participar “de los mismos valores y deseos fundamentales al mismo tiempo que vivir en el mismo espacio de acciones básicas” (Maturana, 1992). El equipo de trabajo necesita del reconocimiento mutuo y del sistema para sentirse y ser sujetos cuyas propuestas sean consideradas en las macro estructuras que delimitan las normativas y acuerdos institucionales. Esta es una de las formas en que el profesorado se sienta reconocido y aceptado en su condición de personas que piensan, sienten, proponen y actúan. De otro modo, se provoca la mala disposición a participar, sobre todo cuando se constata que forman parte de un juego de simulación participativa, en el que varios acuerdos han sido tomados por un pequeño grupo que -en muchas ocasiones- ni siquiera son profesores. De esta forma, las escuelas constituyen una maquinaria burocrática donde la voz del profesorado tiene poca o ninguna autoridad para innovar, y la persona -paradojalmente- se confina en el seguro refugio de sus limitaciones.

Evidentemente, el derecho a la participación no puede reducirse al mero discurso, sino a una práctica que debe tener resultados. En consecuencia, el compromiso se nutre de la educación “biófila”, que, a pesar de todo, siempre se está haciendo, que es dinámica y contraria a la educación “necrófila”, en donde todo coincide, todo está quieto y muerto (Freire, 1990). La escuela necesita de la complementariedad y de la tensión cotidiana generada por la relación dialógica de sus componentes. Si hablamos de flexibilizar los planes, se necesita de una mirada abierta y multidireccional que busca diferentes derroteros y no solo el aburrido camino de la rutina lineal y repetitiva. Se trata de pensar con conciencia crítica, consecuente con los procesos históricos, culturales y sociales contingentes, y decir lo que se piensa con fundamentos válidos, consistentes y pertinentes. Estas prácticas devienen acto político (Apple, 1986), se sea o no conciente de ello, puesto que la educación no es ni jamás será una empresa neutral.

No existe el profesorado neutral. Quien pretenda enseñar de forma acrítica, tal vez para conservar su trabajo, no ha tomado conciencia de la naturaleza política de la educación (Freire, 1990). La autonomía del pensamiento del profesorado lo alerta para discriminar y ser consciente de los contenidos curriculares que enseña y de las consecuencias para su

alumnado. Le permite preguntarse cual es el mundo que se les está haciendo conocer y hasta qué punto los está privando de su cultura.

### Las competencias

Termino estas reflexiones con la pregunta que Martínez Bonafé (2005) plantea a modo de desafío a quienes somos docentes de educación superior: ¿Formamos por [para la] sumisión o formamos para la autonomía? Evidentemente las respuestas dependerán de qué entendemos por educación y de cómo miramos a nuestro alumnado. Esto no es de perogrullo, si pensamos, como ya se ha dicho, en las prácticas de enseñanza anquilosadas que aun subsisten a pesar de los discursos de cambio, y en las habilidades cognitivas deficientes que gran parte del alumnado manifiesta al ingresar a los estudios superiores, de las cuales ni siquiera los propios afectados son conscientes. Ante este panorama nada halagüeño, me pregunto: ¿qué aprenden nuestros alumnos y nuestras alumnas?, ¿cómo lo aprenden?, ¿qué repercusiones tiene el aprendizaje en su contexto social más próximo? ¿qué sentido le otorgamos a su aprendizaje?, ¿cuán intacta está su propensión a aprender? Y, por consiguiente, ¿qué enseñamos los profesores y las profesoras?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué sentido le otorgamos a la enseñanza y al aprendizaje?, ¿cuánto conocemos de las maneras de aprender de nuestro alumnado?, ¿cómo educamos para la ciudadanía?, etc.

De acuerdo a las competencias Tuning se supone que, entre otras, el profesorado: Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos; Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas; Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos determinados; Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje; Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia; Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos; Reflexiona sobre su práctica para mejorar su que hacer educativo; Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad; Analiza críticamente las políticas educativas; Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural; Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente; Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia; etc. Me pregunto si tenemos las competencias para desarrollar esas competencias.

Lo anterior nos remite al debate actual sobre el sentido de las competencias que se deben desarrollar a nivel universitario, las que, en más

de los casos que se quisiera, se formulan y se acatan dócilmente sin relación con los contextos socio político culturales en los cuales estamos inmersos(as), razón por la cual, se sigue haciendo más de lo mismo, aunque se diga lo contrario. Las instituciones educativas ofrecen un listado de competencias cuidadosamente definidas a pesar que, generalmente, no se observa su concreción en la práctica, de manera tal que no pasan de ser prescripciones meramente declarativas.

La puesta en práctica de esas competencias dependerá básicamente de las racionalidades y paradigmas de quienes las adscriben. Es muy distinto abordar la competencia, por ejemplo, de trabajo en equipo desde una mirada individualista que desde una mirada comunitaria, o la habilidad de comunicación con las familias desde una mirada paternalista que de una perspectiva integradora, o de la entrega del contenido desde los aspectos meramente técnicos, que desde las repercusiones que ese contenido tiene en el mundo globalizado. Del mismo modo, se observa que gran parte del profesorado participa de una teoría solo a nivel de discurso, sin encarnarla en la práctica diaria. La teoría se distorsiona, incluso se desconocen los fundamentos que la sustentan. Esto significa que nuestros análisis no pueden quedar circunscritos a un listado de competencias, sino a lo que realmente consideramos necesario para el contexto educativo en el cual realizamos nuestras prácticas.

Siguiendo la idea de Martínez Bonafé, hay dos caminos claramente definidos: profundizar los análisis hacia las cuestiones de raíz, o quedarnos en la superficie de lo meramente formal y prescriptivo. Es claro suponer, que si elegimos lo último, hacemos más de lo mismo y, como dice Freire, pasamos a engrosar la fila de los mecanicistas.

Resulta claro deducir cual es la postura que debemos adoptar al momento de preguntarnos qué entendemos por competencia. Por lo tanto, más que elaborar o dar cuenta de un listado de las mismas, es preciso preguntarnos ¿en cuáles de nuestras prácticas docentes éstas se refuerzan y en cuáles permanecen ocultas?, ¿o sólo se mencionan a nivel de discurso sin repercusión en la formación del alumnado? Muchos cuestionamientos surgen al pensar en qué hay detrás de las competencias, por ejemplo, si vinculamos o no el conocimiento con las experiencias locales y globales; si reconocemos las historias de vida de nuestro alumnado, sus trayectorias vitales, sus puntos de giro; si posibilitamos a nuestros alumnos y alumnas la construcción de nuevos significados; si nos preguntamos que haremos una vez que “adquieran” el conocimiento; etc. Esas son cuestiones que me parecen de alta relevancia si pensamos en las implicaciones pedagógicas de los profesores y de las profesoras dentro del aula, quienes, por cierto, no interfieren en la elaboración de las políticas educacionales pero tienen todo el poder y el control del currículum dentro del aula. “Los profesores tienen pocas

posibilidades de influir sobre los objetivos, al menos formales, de su trabajo, pero muchas de determinar de manera autónoma el proceso por el que conseguirlos" (Fernández Enguita, 1999).

Comparto con Martínez Bonafé que es obvio que la docencia requiere de unos saberes específicos que se poseen, ratifican y re-elaboran en el propio ejercicio de enseñar, por lo que no se trata de cuestionar la necesidad de establecer estándares. Se trata de pensar en el rol de sujeto que ostenta el profesorado y el alumnado en la construcción de su conocimiento profesional y práctico, a los cuales debemos reconocer como sujetos con gran capacidad de reflexión. De esa manera, podemos evitar que la formación quede reducida sólo a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos.

Espero que estas reflexiones sean útiles para instalar el debate sobre pedagogía y educación inicial, señalando que finalmente son nuestros deseos los que mueven las acciones e impactan en la infancia y en el respeto a la diversidad. No olvidemos que la atención a la diversidad es consustancial a la actividad docente. Es el punto de partida normal de cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que tampoco hay que olvidar que lo excepcional es lo uniforme y no lo diverso. Debemos estar muy atentos y atentas a que bajo el paraguas de la diversidad no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad (Gimeno, 2000).

## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal, Madrid, España.
- Beck, U. (2000) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Compendio) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (1999) *La profesionalización del docente*. Siglo XXI, Madrid.
- Freire, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Paidós, Barcelona.
- Gimeno, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.

Martínez Bonafé, J. (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Martínez Bonafé, J. (2005) *XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?* Segovia, España.

Maturana, H. (1992) *El sentido de lo humano*. Colección Hachette / Comunicación, Santiago de Chile.

Romano, V. (1998) *La formación de la mentalidad sumisa*. Endymion, Madrid.

