

**La reforma de los Planes de Estudio.
Un análisis político de los discursos sobre la Formación
Inicial de los Profesionales de la Educación**

César Cascante Fernández

*Políticos locos guían a las masas
que les dan sus ojos pa' no ver qué pasa*

La Polla Records

*Resistiré para seguir viviendo
Soportaré los golpes y jamás me rendiré
Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
Resistiré, resistiré...*

Duo Dinámico

RESUMEN

La reforma de los planes de estudio basada en el discurso de las competencias no es la única opción. Para abrir el debate en torno a la reforma hay que *desnaturalizar* esta opción planteando otros discursos. Si entendemos el Espacio Europeo de Educación Superior como un mercado educativo, el discurso de las competencias es el que resulta más funcional; sin embargo, si lo entendemos como un espacio solidario de colaboración entre universidades, otros discursos basados en la reflexión práctica resultan más pertinentes.

PALABRAS CLAVE: Planes de estudio, Didáctica universitaria, Discursos de la Formación Profesional, Formación en competencias, Análisis político del discurso educativo, Espacio Europeo de Educación Superior, Políticas educativas neoliberales.

Correspondencia:

César Cascante Fernández

Facultad
de Ciencias de la Educación
Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo
Asturias

E-Mail: cascante@uniovi.es

Recibido: 06/01/2005

Aceptado: 25/01/2005

Curricular Reform. A political analysis of the discourse on the initial training of educational professionals

RESUMEN

Curricular reform based on the discourse on competences is not our only option. To open the debate on reform, this option needs to be denaturalised whilst raising other discourses. If we understand European Higher Education as a market for education then the discourse on competences seems the most functional, however, if we understand it as an area of solidarity and collaboration between universities the other discourses based on practical reflection seem more pertinent.

PALABRAS CLAVE: Curricula, University Didactics, Discourse on technical training, Competence training, Political analysis of educational discourse, European Higher Education, Neo-liberal education policies.

1. Introducción

Aunque el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior no existiera sería necesario plantearse una reforma de los planes de estudio. La universidad necesita interrogarse sobre su papel y tratar de responder a los intereses sociales a los que quiere servir. El cuestionamiento de sus currículos, entre otros aspectos de la enseñanza universitaria, debe ser una consecuencia del papel social que la universidad deba, pueda o quiera jugar.

Varios, por diferentes e incluso antagónicos, son los discursos conocidos sobre cómo formar profesionales de la educación. Estos diferentes discursos no son ajenos al papel que se le quiere hacer jugar a la universidad en la sociedad. Es decir, son susceptibles de un análisis político.

Sorprende, inicialmente, la *naturalidad* con la que los trabajos en torno a la reforma de los planes de estudio, para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han elegido como su referencia el discurso técnico basado en competencias. Esta sorpresa se desvanece cuando se advierte que esa elección obedece a un determinado análisis sociopolítico no sometido a debate y a unas políticas educativas consecuentes con ese análisis.

Para abrir un debate en torno a la reforma de los planes de estudio es necesario, por lo tanto, *desnaturalizar* la elección que se está realizando, establecer otras posibilidades y valorar todas ellas desde un punto de vista político-social.

Las líneas que vienen a continuación quieren contribuir a abrir ese debate. Para ello comenzaré estableciendo, de manera muy breve, algunas de las posibilidades que ofrecen los distintos discursos sobre la formación de profesionales y más en concreto sobre la formación de profesionales de la educación. Después mostraré por qué se está eligiendo el discurso técnico basado en competencias y, por último, valoraré políticamente otras opciones.

2. Los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación¹

Cualquier clasificación de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación es simplificadora. A pesar de ello es necesario hacer esta clasificación si queremos situar el discurso técnico de las competencias como lo que es: sólo uno de los caminos posibles a la hora de abordar las reformas de los planes de estudio. Se trata de abrir el panorama para valorar de forma matizada las posibilidades que ofrecen distintas tradiciones de formación.

2.1. El discurso académico de la formación profesional

La tradición académica de formación del profesorado organiza sus planes de estudio a partir de asignaturas que recogen los contenidos disciplinares básicos relacionados con la titulación de que se trate. En las titulaciones relacionadas con la educación éstas disciplinas básicas han sido tradicionalmente la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología. Fundamentadas en ellas también aparecen otras disciplinas que se aproximan más a la función profesional de que se trate.

Se pueden distinguir dos enfoques dentro del discurso académico: el enfoque enciclopédico y el comprensivo. El enfoque enciclopédico plantea las disciplinas de una manera más estática, el comprensivo las contempla en proceso de evolución y cambio. La enseñanza de una disciplina, para este último enfoque, es siempre activa, por lo que se muestra más abierta a los saberes didácticos que la posibiliten.

Consecuentemente con este planteamiento los dos enfoques de esta tradición toman decisiones técnicas en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías, medios materiales, evaluación y organización de espacios y tiempos. Las clases

magistrales y los exámenes escritos, con preguntas a desarrollar, son, por ejemplo, propios del enfoque enciclopédico de esta tradición, mientras que los trabajos realizados por los estudiantes recogiendo debates, trabajos de campo, análisis de documentación, etc. son más propios del enfoque comprensivo.

Buena parte de la enseñanza que se imparte en nuestras Facultades y Escuelas Universitarias dedicadas a la formación de profesionales de la educación se mueve dentro de los límites de este discurso académico de la formación de profesionales. Incluso aquellas asignaturas que ya no obedecen a la concepción de disciplina de esta tradición, como son las vinculadas a funciones o cometidos que deben desempeñar los futuros profesionales (asignaturas de diagnóstico, orientación, organización, diseño, etcétera), se desarrollan con arreglo a las decisiones técnicas que son propias de esta tradición.

El buen profesional, para esta tradición, es aquél que conoce las disciplinas básicas relacionadas con su profesión. Una concepción de la profesionalidad muy cercana al pensamiento liberal-ilustrado.

Aunque pudiera parecer que la tradición académica ha quedado obsoleta, si nos paramos a reflexionar un momento, veremos que presenta aspectos que no son desdeñables tal y como se está configurando el mundo profesional. Ante la situación de constante cambio en los conocimientos de los distintos campos científicos parece interesante reforzar los conocimientos más generales y esenciales por su menor caducidad; por otra parte, el que los profesionales dispongan de conocimientos básicos, les otorga una mayor capacidad de adaptación al cambiante mundo laboral.

Queda también abierta la introducción en los currículos de nuevas disciplinas que pueden renovarlos y aportar conocimientos muy importantes en el contexto actual de nuestras sociedades. Así, por ejemplo, se pueden incorporar los estudios culturales, los estudios de la comunicación, los estudios coloniales, la economía política, los estudios feministas, etcétera.

Aún con la introducción de nuevas disciplinas, el mayor inconveniente de esta tradición se encuentra en el peligro de mantenerse lejana a la práctica profesional. Este peligro viene dado por su tendencia a caer en el teorismo y, por otra parte, en que el desempeño profesional difícilmente puede entenderse como una simple puesta en práctica de los conocimientos disciplinares adquiridos.

2.2. El discurso técnico de la formación profesional

Este discurso organiza los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales. Se trata de que los planes de estudio reúnan un conjunto de asignaturas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en el desempeño de los perfiles profesionales previstos.

Esta estructura de los planes de estudio condiciona, en mayor grado que otras, la metodología de las asignaturas. Los objetivos en forma de competencias correspondientes a cada asignatura rigen su desarrollo, los contenidos se limitan a los necesarios para la adquisición de esas competencias, la teoría — limitada a su misión de ser funcional a los objetivos competenciales— debe preceder en la dinámica del aula a su aplicación práctica mediante ejercicios, los medios o recursos materiales se estandarizan (paquetes curriculares), la evaluación se *objetiva* para medir las competencias adquiridas por los estudiantes, y los tiempos se ajustan a las actividades necesarias para que el estudiante adquiera las competencias preestablecidas.

El buen profesional para esta tradición es el que maneja técnicamente las herramientas más convenientes para realizar los distintos cometidos que exige el desempeño de la profesión. Su formación ha sido un entrenamiento para la adquisición de esas competencias.

Este discurso tiene ya una larga trayectoria que arranca en los años sesenta y setenta². A él se debe la introducción posterior en nuestros planes de estudio de asignaturas relativas a un conjunto de competencias (las que antes citábamos: diagnóstico, orientación, diseño, organización, etcétera) al margen de disciplinas más ligadas a conocimientos básicos y generales. También le debemos la introducción del sistema de créditos (referidos al tiempo de enseñanza) en nuestros planes de estudio.

Se trata de una tradición de formación enfrentada a la tradición académica a la que reprocha su ineficacia por considerarla ajena a las necesidades del mundo laboral, centrada en la enseñanza y no en los aprendizajes de los estudiantes. Su resurgimiento actual viene de la mano de las políticas neoliberales de la educación que pretenden la mejora de la educación en general y de la universitaria en particular creando mecanismos de mercado, como veremos posteriormente.

Aunque este discurso esté planteado para responder a las necesidades del mercado de trabajo encuentra importantes dificultades para ello. La elaboración de planes de estudio comporta el establecimiento de listados sin fin de competencias para los perfiles profesionales, que después hay que ordenar por

asignaturas, lo que convierte el proceso de taxonomización de competencias en una tarea muy prolija. La dificultad de establecer competencias relativas a saberes tácitos, cada día considerados más importantes en el desempeño profesional, es otro de sus inconvenientes. El cambiante mundo profesional actual hace también difícil prever campos y perfiles profesionales.

Por otra parte tampoco está a salvo de uno de los peligros citados al referirme al discurso académico. El desempeño profesional no es igual a la suma de competencias adquiridas, sino algo más complejo ya que el todo no es igual a la suma de las partes.

2.3. El discurso práctico de la formación profesional³

Enfrentado al discurso técnico de la formación profesional surge lo que podemos denominar perspectiva o discurso práctico. Se parte de una comprensión del trabajo profesional diferente al del discurso técnico. Para esta tradición los profesionales no trabajan activando particularmente las competencias adquiridas previamente, sino de una manera más holística, es decir enfrentándose a las situaciones profesionales (caracterizadas por su particularismo, indeterminación, etcétera) como un todo y ensayando planes de actuación que se rectifican continuamente.

Desde este punto de vista la formación de futuros profesionales debe realizarse como un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción. Es decir, en permanente contacto con la práctica, a la que no se acude para aplicar técnicas o desarrollar competencias previamente adquiridas, sino que se está en ella para elaborar planes de actuación, hacer su seguimiento, replantearlos, etcétera, junto con los profesionales en activo. La teoría no es la que indica como hacer la práctica, sino que juega, cuando es pertinente, un papel en el proceso de reflexión en la acción y sobre la acción.

Este discurso rompe con la idea de asignatura como principal organizadora del currículo. Se abre a estructuras no predeterminadas por sus objetivos y contenidos en donde se puede desarrollar esa reflexión práctica (habitualmente denominadas seminarios). En los seminarios, profesores, profesionales y estudiantes trabajan conjuntamente, sin objetivos y contenidos preestablecidos, con relaciones horizontales dadas por la necesidad de abordar problemas prácticos, con procesos de evaluación no *artificiales* sino plenamente contextualizados por su vinculación con la elaboración de planes de acción, su seguimiento y la redacción de informes. La formación se integra en la investigación práctica realizada por los propios profesionales.

El profesional es concebido como un práctico reflexivo y su formación debe realizarse desde sus inicios realizando colectivamente la reflexión en y sobre la acción. Intenta, por lo tanto, formar a los futuros profesionales como estos trabajan realmente.

Desde el punto de vista de su adaptación al mundo del trabajo las ventajas de esta tradición con respecto a las anteriores parecen claras. Una más fácil y rápida adaptación a nuevos perfiles profesionales que no necesitan ser taxonomizados previamente en competencias, una mejor captación de los conocimientos tácitos de los profesionales, una mayor transdisciplinariedad y, en definitiva, una auténtica inmersión en la realidad profesional con toda su complejidad.

2.4. El discurso crítico de la formación profesional

Para el discurso crítico de la formación profesional, la reflexión práctica debe estar informada social y políticamente de forma explícita. No basta con formarse reflexionando en la acción y sobre la acción, esa reflexión debe preguntarse por las injusticias de la sociedad en la que vivimos, debe informarse sobre ellas e incorporar respuestas tentativas a esas preguntas en los planes de acción profesionales.

Los seminarios deben tratar cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etcétera. Sólo de esta manera se pueden formar profesionales comprometidos con la transformación social, más allá de la reproducción de la ideología hegemónica.

El contenido transdisciplinar se radicaliza al abrirse a cuestiones sociales amplias, la deliberación en torno a los proyectos es más abierta, y la inmersión en el mundo profesional se realiza con un propósito reconceptualizador de los cometidos profesionales.

Sus virtudes con respecto al mundo del trabajo son semejantes a los de la tradición práctica, añadiendo su capacidad cuestionadora de la situación establecida con respecto al papel de las instituciones y las tareas profesionales.

2.5. El discurso postcrítico de la formación profesional⁴

Recogiendo algunas de las aportaciones del pensamiento postmoderno, la perspectiva postcrítica puede explicarse en torno al concepto de *discurso*. Las aportaciones de las teorías denominadas científicas (con diversos discursos en cada una de ellas) y las de los prácticos (también diversas) son consideradas como *discursos* o *dispositivos*, es decir, como planteamientos lingüísticos/extralingüísticos que, como todos los discursos, ofrecen una visión limitada desde un

determinado punto de vista. El conocimiento científico y el experiencial es diverso, está construido por diferentes discursos que son en ocasiones antagónicos, cada uno de ellos con sus propios *regímenes de verdad*⁵.

La formación de los futuros profesionales se realiza como una reflexión práctica al igual que en las tradiciones práctica y crítica. Los diferentes discursos se enfrentan con las situaciones profesionales para ofrecer distintas posibilidades de acción que deben ser valoradas por sus efectos político-sociales y no tanto por su capacidad de desvelar la verdad frente a la ideología o falsa conciencia, como ocurría en la tradición crítica⁶.

Al igual que en la tradición crítica los seminarios se abren a las cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etcétera, pero no solamente a través de teorías (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente lingüística) sino también a experiencias (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente extralingüística) que son producidos por los prácticos y movimientos sociales alternativos.

Al partir de una concepción no esencialista del sujeto, rompe con los dualismos propios del pensamiento moderno. Entre ellos la dualidad mente-cuerpo o razón (universal)-sentimiento, lo que abre, integrándolo no añadiéndolo, el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional. Por otra parte, al partir de la idea de discurso, introduce un elemento de autorreflexión también fundamental en la formación profesional. Esta autorreflexión establece la necesidad de que en la formación profesional se piense el propio pensamiento-acción, es decir, contemplar nuestros discursos (de los profesores y de los estudiantes) como dispositivos histórica y socialmente situados que producen determinados efectos políticos, a los que debemos de someter a un cuestionamiento radical mediante un continuo descentramiento.

Sus posibilidades de inmersión en el mundo profesional, con sus complejidades, indeterminaciones, cambios, etc., pueden parecer semejantes a los de los discursos críticos. Sin embargo, su perspectiva integra aspectos considerados muy valiosos por las últimas tendencias de formación profesional (aún por las que no tienen nada de críticas) como los aspectos emocionales y de autorreflexión⁷.

3. El análisis político de los discursos de la formación inicial

Pretendo en este apartado analizar cuáles son las razones por las que determinadas instancias han elegido el discurso técnico de la formación profesional basado en competencias para la reforma de los planes de estudio.

En el Estado Español, a partir de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, que plantean la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior, se toma el camino de las competencias a través del informe Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003) en el que participa la universidad de Deusto. Posteriormente la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) hace suyo este planteamiento como si fuera el único que pudiera dar respuesta a la reforma de los planes de estudio y, a través del Programa de Convergencia Europea, se establecen diferentes grupos que generan diversos documentos de trabajo para las titulaciones.

La cuestión es ¿por qué se elige esta opción como la única posible? ¿qué política educativa está detrás de esta opción? ¿qué idea de universidad es la que se pretende?...

3.1. Las políticas educativas neoliberales⁸

Anteriormente decía que los discursos técnicos de la formación profesional están resurgiendo a partir de las políticas educativas neoliberales que pretenden organizar la educación como un mercado. Me detendré ahora en concretar algunas de las características fundamentales de este tipo de políticas.

Las políticas educativas neoliberales, al igual que las desarrolladas en el terreno sanitario o en el de los servicios sociales en general, consisten, básicamente, en la introducción de mecanismos de *cuasimercado*.

En los *cuasimercados* la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado y los clientes (empresas y estudiantes); los proveedores son los centros educativos universitarios (universidades o centros de educación superior) de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado (contratos-programa) para dar respuesta a las demandas de los clientes.

El Estado sigue sosteniendo económicamente la educación universitaria pero tiende a limitar su contribución exigiendo a los centros de educación superior la búsqueda de otras fuentes de financiación (a través de contratos con las empresas, pago de matrículas, venta de patentes, etcétera). La financiación estatal se distribuye a los centros, sean públicos o privados, según la demanda que éstos consiguen de los clientes mediante la presentación de sus ofertas en el mercado educativo.

Los centros de educación superior realizan contratos con el Estado en los que se especifican qué servicios son los que ofrecen. Aquellos centros que no cumplen lo especificado en el programa o no lo hacen al nivel de calidad requerido

irán perdiendo clientes y al mismo tiempo financiación (menos dinero del Estado, menos dinero de las empresas y menos aportaciones de los estudiantes). De esta forma se optimizará la oferta educativa mediante la selección de los centros que mejores servicios ofrecen al tener los clientes la capacidad de decisión mediante la elección de centro que le prestará ese servicio. En definitiva, la dinámica del mercado, un *mercado perfecto*, será la que vaya mejorando la *calidad* del servicio educativo de la educación superior.

Para que estos mecanismos de *cuasimercado* puedan operar son necesarias dos condiciones. En primer lugar, los centros educativos, sean públicos o privados, deben tener la necesaria autonomía para configurar su propia oferta educativa (diversos estudios, diferentes niveles de calidad, diversas vinculaciones con el mundo empresarial, etcétera). Sin oferta educativa diferenciada no hay posibilidad real de elección por parte de los clientes. En segundo lugar, el cliente debe tener la posibilidad real de elegir entre las ofertas de los centros aquella que considere mejor inversión (lo que se ha llamado *distrito abierto* en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo que se refiere a la elección por parte de los estudiantes).

La autonomía de los centros incluye también otros muchos aspectos: la posibilidad de obtener recursos por sus propios medios, la utilización de los recursos de los que se dispone según crean conveniente, el establecimiento de convenios o acuerdos con todo tipo de entidades públicas o privadas, la flexibilidad en la contratación y régimen de trabajo de los profesores y otros empleados, la determinación de las titulaciones que le interesa ofertar con la consiguiente especialización en un determinado tipo de estudios o de clientes...En definitiva cada centro, y cada universidad en su conjunto, se convierte en una empresa financiada con fondos públicos y otros recursos provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo de la educación superior.

Por otra parte, para que el mercado funcione es necesario desarrollar la capacidad de elección de oferta educativa de los clientes. Desde luego se trata de acabar con la obligatoriedad de que los estudiantes acudan a una determinada universidad. Se orienta a los estudiantes dándoles una información de las ofertas educativas y de las posibilidades de acceder a ellas, se proporcionan ayudas para que los estudiantes-clientes puedan escoger el centro universitario que deseen afrontando los gastos que sean necesarios. Con esta última finalidad se aumenta el número y cuantía de las becas, fundamentalmente las de movilidad, y se crean otros mecanismos como los préstamos a los estudiantes. A las empresas también

se les muestra las ofertas de los distintos centros para que puedan reclamar sus servicios.

El papel del Estado en los *cuasimercados* es el de regular todos estos aspectos para hacer que el mercado de la educación funcione. Precisamente para la mejor marcha del mercado va a ser para lo que el Estado se reserva el papel de evaluador del sistema educativo (a través de agencias) y, por lo tanto, de la enseñanza superior.

Evaluar el sistema educativo es necesario ya que se trata de un servicio sufragado en buena parte con fondos públicos y, por lo tanto, debe ser controlado. Pero la evaluación en este caso tiene también finalidades vinculadas con el funcionamiento del mercado educativo: es necesario que el Estado conozca si los contratos que establece con los centros de educación superior se cumplen y también proporcionar una información fiable al cliente para que éste pueda elegir entre la oferta educativa disponible más allá de la propaganda que realice cada centro. Con este fin las agencias de acreditación oficial realizan la tarea de evaluar, proponer acciones de mejora y, en su caso, proponer que el Estado retire la autorización para impartir una determinada titulación a un centro.

El establecimiento de unos indicadores de calidad que, además de considerar el rendimiento de los estudiantes, incluya otros aspectos y permita una evaluación homogénea de los centros y su clasificación por categorías de calidad se hace necesario para que el mercado funcione. La clasificación de los centros de educación superior y sus titulaciones según su excelencia debe ser pública para que los clientes la conozcan y elijan la oferta más adecuada; es decir, para que sean consumidores informados.

3.2. Los efectos de las políticas educativas neoliberales

Los veinte años transcurridos desde el inicio de las políticas educativas neoliberales han permitido la realización de estudios que constatan cuáles están siendo sus efectos en todos los niveles de enseñanza.

El primero de estos efectos es la acentuación de la desigualdad en el sistema educativo. Los centros educativos que tienen más demanda seleccionan a sus estudiantes con el fin de obtener más altos rendimientos, cumplir sus contratos, obtener buenas evaluaciones y recibir un mayor caudal de fondos públicos y privados. Podrán contratar a los mejores profesores que recibirán en ellos mejores sueldos, mejor respuesta de los alumnos, más medios, más prestigio, más posibilidades de promoción, etc. Los centros menos demandados, al no poder seleccionar a los estudiantes, admitirán a los de peor expediente, menos informados

de la oferta educativa, con menos aspiraciones o menos posibilidades de responder a los prestamos solicitados, con más necesidad de compatibilizar trabajo y estudio (y por lo tanto un menor nivel de exigencia en esto último). Tendrán también que contar con los profesores e investigadores que no han sido contratados por los centros de mayor excelencia.

Otro de los efectos es el cambio de papel de los equipos directivos (rectores, decanos, etcétera en el caso de las universidades). Los equipos directivos desempeñan funciones mediadoras entre las administraciones y el resto de los intervinientes en la enseñanza universitaria, sobre todo los clientes (empresas y estudiantes) y empleados (profesores, investigadores y administrativos). Esta posición les hace ocuparse principalmente de las demandas del Estado evaluador y de la promoción de sus centros y universidades en el mercado educativo. Al aumentar su poder con respecto a otros colectivos universitarios frecuentemente se encuentran más aislados, por otro lado la competitividad con otras ofertas educativas también contribuye a ello al impedirles desarrollar estrategias de interés general al margen de la necesaria captación de clientes. No solamente ha cambiado la magnitud y la naturaleza de su trabajo, sino que, de forma cada vez más creciente, se encuentran sometidos a nuevas formas de rendición de cuentas ligadas a los rendimientos de sus centros. Su papel es cada vez más cercano al de los gerentes o ejecutivos de las empresas y más lejano al de representantes de los miembros de la comunidad universitaria.

Los *cuasimercados* también afectan al profesorado al precarizar los puestos de trabajo. Sus horarios se flexibilizan y aumentan, su estabilidad disminuye, todo ello en razón de su dependencia de los resultados obtenidos. Viven un cambio profesional en el que la pérdida de control sobre su trabajo, cada vez más dependiente del control del Estado, de las empresas y de los equipos directivos, les hace entrar en un proceso de competitividad individual para la supervivencia en las mejores condiciones y en el meritoriaje más descarnado.

La investigación, debido a la penetración de la empresa privada en la universidad, se va plegando a sus intereses haciéndose cada vez menos pública en cuanto a los temas y resultados de las investigaciones.

Los mecanismos de exigencia de rendimientos a los que se va sometiendo a los profesionales, contrariamente a lo propugnado por los neoliberales, no elimina el burocratismo y el conservadurismo. Al verse obligados a rendir cuentas a través de procedimientos estandarizados se refugian en procedimientos *seguros* para realizar las tareas de docencia e investigación.

Otro de los efectos, quizás el de más largo alcance, es el cambio en la cultura de la educación superior. Los *cuasimercados* crean un clima general de competitividad en todo el sistema educativo afectando a los centros, profesores y estudiantes que, más allá de los contenidos que se estudian, constituye un influyente currículo oculto. Este currículo oculto se ve fortalecido por la cada vez mayor penetración en el mundo universitario del mundo de la empresa. La empresa, la gran empresa privada, se convierte en el referente fundamental de la educación superior en cuanto a su gestión, los contratos y convenios, la captación de profesionales, alumnos, fondos, etc. De este modo la ideología del mercado es interiorizada a través del funcionamiento de la institución por los miembros de la comunidad universitaria.

También son notables los cambios que se producen en la relación entre los centros educativos y la sociedad. A medida que los centros universitarios se pliegan a las exigencias de los mercados, los órganos representativos de la comunidad universitaria quedan en un segundo plano, mientras que adquieren más poder tanto los equipos directivos como los órganos en donde están representadas las entidades que contratan con la universidad, estos últimos con un papel similar al que pueden cumplir los consejos de administración de las empresas.

3.3. Volviendo a los planes de estudio

Como he planteado anteriormente, la cuestión es ¿por qué se elige la opción de los discursos técnicos de la formación profesional basados en competencias para la reforma de los planes de estudio?

La respuesta es clara: porque es la que mejor sirve a la concepción del Espacio Europeo de Educación Superior como un mercado. Es decir, la que hace posible la convergencia para constituir un *cuasimercado* europeo que sirva para establecer una competencia en el mercado educativo globalizado con el existente en los EE.UU. que se toma como modelo.

Aunque la intención de concebir la educación superior europea como un mercado no quedaba del todo clara en las declaraciones de La Sorbona y de Bolonia, los siguientes documentos de la Unión Europea van dejando claras sus intenciones. No tratan de abrir un debate en torno a la necesaria reforma de los estudios superiores, tampoco de responder a las necesidades sociales de la Europa del siglo XXI, ni siquiera de adaptarse mejor a un mercado de trabajo caracterizado por sus continuos cambios para la que la tradición técnica encuentra muchas dificultades. Se trata simplemente de montar una arquitectura de planes de estudio que permita la optimización del volumen de negocio de la educación superior. Se trata, en definitiva, de buscar una estructura de planes de

estudio que permita llevar adelante la propuesta del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) en el área de educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial de Comercio. Y de hacerlo cuanto antes, naturalizando esta perspectiva, obviando el auténtico debate sobre otras opciones posibles acerca del papel social que pueda jugar la enseñanza superior (basta con hablar genéricamente de *la sociedad del conocimiento*), para que Europa se coloque rápidamente en una posición de ventaja en este mercado.

Efectivamente, si leemos el principal documento de la Comisión Europea (Comunicación de la Comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento, Bruselas 5-2-2003) los propósitos de la convergencia, bajo la retórica de abrir un debate, están claramente prediseñados. Se trata de crear una universidad europea que se asemeje a la de EE.UU. para que sea competitiva con ella.

Este documento se puede resumir en tres ideas fundamentales: 1. A los sistemas nacionales de enseñanza superior debe sobreponerse un sistema europeo de enseñanza superior a los que los primeros deben de estar subordinados; 2. Existe un mandato claro al que se debe subordinar el sistema europeo de enseñanza superior: el de contribuir a que Europa se torne la primera potencia económica mundial; 3. A fin de cumplir el mandato referido en el punto anterior, el sistema europeo de enseñanza superior, deberá, el mismo, tornarse más competitivo en el mercado global [MESQUITA, 2004]

En el marco general de estas ideas es necesario construir el mercado educativo europeo de educación y para este propósito es para el que es funcional la elaboración de planes de estudio basados en competencias. Varios son los aspectos de la construcción de este mercado para los que los planes de estudio basados en competencias profesionales son adecuados.

El primero de ellos es el de la movilidad de los estudiantes-clientes sin la que no existe mercado universitario. Unas titulaciones homogéneas con las mismas competencias en todo el Espacio Europeo de Educación Superior permiten que los estudiantes puedan elegir en cualquier momento de su formación otra universidad para continuar los estudios. Los problemas de convalidaciones quedan resueltos y el mercado se beneficiará de las mayores posibilidades de elección por parte de los estudiantes. Los *suplementos al título*, los préstamos a los estudiantes, las becas de movilidad y otras iniciativas favorecerán estos mecanismos imprescindibles para la creación y el funcionamiento del mercado universitario europeo.

El segundo aspecto que es favorecido por la adopción de planes de estudio basados en competencias es la posibilidad de establecer una evaluación *objetiva* y homogénea de los estudiantes. Como hemos planteado el discurso técnico de la formación profesional permite la *objetivación* de la evaluación con la utilización de pruebas objetivas (teóricas o de realización de prácticas). Esta posibilidad permite, además del meritoriaje y la competitividad entre estudiantes, el que el Estado evaluador pueda contar con el indicador básico, al que se asocian otros, para el establecimiento de tablas comparativas homogéneas de la calidad de las universidades y centros en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que, a su vez, resulta imprescindible para que el estudiante-cliente elija de manera informada el centro en el que va a realizar su inversión.

Por otra parte, la comparación de los rendimientos de los estudiantes de una manera *objetiva* permite también la comparación de los rendimientos del profesorado. Éste podrá ser también evaluado *objetivamente* en su docencia a través de los resultados obtenidos por los estudiantes. De esta manera se puede contar con un indicador para la habilitación de profesorado, para la contratación del mismo por una determinada universidad, para su meritoriaje y sueldo, e incluso para su especialización como docente o investigador. Todo ello en un espacio-mercado europeo homogéneo.

Pero estos aspectos no son más que elementos necesarios para lo que constituye el propósito de fondo que se persigue. Lo que se pretende es la expansión del propio mercado educativo y su volumen de negocio con la entrada de las grandes empresas de productos educativos o susceptibles de ser usados en la educación⁹. La enseñanza *on-line*, la educación permanente a lo largo de toda la vida, la conquista del mercado educativo de los países menos desarrollados mediante la presencia de centros asociados a los grandes centros educativos del primer mundo (a modo de franquicias), la proliferación de centros de educación superior al margen de las universidades o relacionados con ellas, la necesaria utilización de instrumentos de apoyo ligados a la informática, etcétera, necesitan la existencia de planes de estudio homologados y homogeneizados. Esta homologación y homogeneización encuentra su mejor camino en la adopción para todo tipo de estudios del discurso técnico de la formación basado en competencias.

4. De la democracia mínima a un mínimo de democracia

El proceso de debate en torno a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha constituido un ejemplo del concepto de *democracia mínima* de Hayek. Para el padre del neoliberalismo existen determinados temas

que no se pueden someter a mecanismos democráticos por formar parte de lo esencial de la sociedad liberal. Uno de ellos es la existencia del mercado como base de la civilización occidental. La democracia, para Hayek, no puede poner el peligro la existencia del mercado¹⁰.

La Comisión Europea, que no tiene competencias en el terreno educativo, con la ayuda de los gabinetes de ideas vinculados a las grandes corporaciones empresariales y los medios de comunicación, pone en circulación el mercado educativo de la educación superior. Los Estados nacionales y demás instituciones que sí las tienen se aplican obedientemente a su implementación y gestión. Para este cometido de mera gestión o implementación del mercado es para lo que se nos convoca a la comunidad universitaria.

La hegemonía, es decir la interiorización, de la idea de democracia mínima es tal que ya ha sido naturalizada. El entusiasmo de *nuestros representantes* por la creación del mercado universitario europeo ha hecho que el proceso de discusión en cuanto a la elaboración de los planes de estudio se haya convertido en un proceso de democracia virtual. Ya se sabe que para la filosofía neoliberal la democracia es preferible a la dictadura ya que tiene menos costes sociales, políticos y económicos para la implementación de las irrenunciables políticas de mercado.

Tal y como lo proponía Hayek (1985) la gran mayoría de nuestros representantes (políticos, académicos y sindicales) se reconocen a si mismos, como un conjunto de hombres y mujeres con reconocida solvencia moral y visión de futuro que no se dejan arrastrar fácilmente por pasiones o tendencias pasajeras. En definitiva, no están dispuestos a dejar en manos de las masas y procedimientos democráticos llevados más allá de los *límites razonables* sus decisiones de futuro. Se trata, pues, en el tema que nos ocupa, de decidir democráticamente qué competencias ponemos en los planes de estudio de cada titulación, no de debatir el propio discurso de la formación del profesorado basado en competencias.

Para los que tenemos un concepto de la democracia que no coincide con la democracia mínima neoliberal este proceso no es suficiente. Necesitamos el mínimo de democracia que permita transformar el proceso de convergencia de titulaciones, destinado a crear el mercado europeo de la educación superior, en una auténtica reforma democrática en donde se debata la estructura de los planes de estudio desde una perspectiva abierta. Necesitamos preguntarnos qué universidad queremos en el marco de la globalización neoliberal y qué papel pueden jugar en ella los planes de estudio.

5. ¿Qué hacer?

5.1. La universidad en movimiento hacia una globalización antihegemónica¹¹

Trataré de señalar brevemente algunas de las ideas fundamentales que deben presidir una reforma auténticamente democrática y emancipatoria de la universidad pública.

Frente a la globalización hegemónica neoliberal la única alternativa es contraponer una globalización antihegemónica. Esto significa que las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de país inserto en contextos cada vez más transnacionales de distribución de conocimientos y más polarizados entre la globalización neoliberal y la globalización antihegemónica. La reforma tiene que responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión del conjunto de los ciudadanos en cuanto a la participación en ella, en cuanto a sus problemas, e incluso en cuanto a sus saberes. Se trata de desarrollar un proyecto en que la dimensión nacional e internacional se articulen para el beneficio mutuo al margen de los mecanismos de comercio internacional.

En definitiva, se trata de desarrollar un proyecto nacional no autártico, consciente de que los problemas sociales no pueden resolverse en la actualidad sin trascender el ámbito de lo local. Esta reforma tiene que ser protagonizada por los universitarios, las distintas instancias nacionales del Estado y por los ciudadanos.

De esta posición general se desprenden los siguientes principios ordenadores que tratan de orientar la transformación de la universidad:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo

No se puede enfrentar lo nuevo contraponiéndolo a lo que existió antes. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectivas de los problemas sociales, nacionales y globales.

2. Luchar por la definición de la crisis

La universidad no puede ocultarse su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar,

contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.

3. Luchar por la definición de universidad

La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza superior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas.

4. Reconquistar la legitimidad

Esta tarea se ha de poner de manifiesto en el terreno del acceso a la universidad, la extensión, la investigación-acción, la ecología de saberes, la relación universidad-escuela pública y la relación universidad-industria. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa, y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que esta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas. En definitiva se trata de desarrollar un vasto programa de responsabilidad social de la universidad para el que tiene que reclamarse la necesaria financiación pública.

5. Crear una nueva institucionalización

Para crear una nueva institucionalización se trata de desarrollar las siguientes ideas: red, democratización interna y externa, evaluación participativa. Se trata de que las universidades públicas creen una red no para la

mercantilización y la competitividad (con la consiguiente concentración de la investigación y la postgraduación en unas pocas universidades), sino para la globalización solidaria que desarrolle en todas ellas su potencialidad con ayuda de las demás. La democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos/as; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración. Los criterios de la evaluación participativa deben ser congruentes con los objetivos de las reformas indicados anteriormente, es decir, con aquellos que se apartan del proceso de mercantilización de la universidad.

6. Regular el sector universitario privado

La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización.

5.2. Los planes de estudio entre la globalización neoliberal y la globalización solidaria. Conclusiones

Desde la perspectiva de la globalización neoliberal de lo que se trata es de mercantilizar los servicios públicos. La OMC ha sido el organismo supranacional que a través del GAT ha concretado esta política. Siguiendo sus planteamientos la Comisión Europea, que no tiene competencias en este aspecto, ha entendido la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como la creación de un mercado universitario que pueda competir en volumen de negocio con el existente en EE.UU. La mayoría de las instancias nacionales y locales han tomado este camino como el único posible para la reforma universitaria.

Para la creación de este mercado, los planes de estudios tienen que tener una estructura de *programas* unificados. Es decir, deben concebir la formación de profesionales como una acción técnica que preestablece los pasos a dar de manera unificada para la obtención de las titulaciones en todo el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para la elaboración de estos planes de estudio concebidos como *programas* se recurre al discurso técnico de la formación basado en competencias que es el que resulta más funcional. Esta opción se toma a pesar de lo complicado que resulta unificar los planes de estudio estableciendo unas mismas competencias para cada titulación en todo el Espacio Europeo de Educación Superior, a

pesar de las dificultades de los discursos técnicos para su adaptación a un mercado de trabajo inestable, a pesar, también, de sus dificultades para adaptarse a las situaciones particulares e imprevisibles del desempeño profesional y a sus saberes tácitos.

Esta opción, que tiene un inmenso coste de esfuerzos, se justifica solamente por su papel en la creación del mercado universitario europeo. Para ocultar esta única razón se presenta la vieja opción de la formación basada en competencias como un nuevo paradigma, única alternativa al discurso académico de la formación profesional basado en disciplinas.

Sin embargo desde la perspectiva de la globalización solidaria las cosas se ven de forma diferente. En primer lugar habría que señalar la falta de legitimidad democrática de las instancias que están promoviendo la mercantilización de los servicios, después hacer un llamamiento a nuestros representantes (políticos, académicos, sindicales...) para que actúen como tales y generen un auténtico debate democrático sin premisas preestablecidas.

Desde la perspectiva antihegemónica de la globalización solidaria, el Espacio Europeo de Educación Superior no es visto como un mercado, sino como una red solidaria de universidades públicas. Una red solidaria en un doble sentido.

En primer lugar como solidaria con el conjunto de la sociedad, con los problemas globales de la humanidad, consciente de que estos problemas necesitan de un trabajo conjunto a un nivel que trasciende lo local o estatal y que la universidad debe encontrar su cometido fundamental en la contribución a su solución. En segundo lugar, sin separarlo del anterior, como red solidaria de universidades que no compiten en el mercado sino que se refuerzan mutuamente en sus planes de docencia, investigación y extensión.

Desde este punto de vista los planes de estudio no tienen por que unificarse, deben construirse como *estrategias* de formación, es decir como planes de acción flexibles, pensados para incorporar permanentemente los aprendizajes que de su contacto con la realidad profesional se deriven¹². Planes inmersos en las situaciones profesionales reales con su imprevisibilidad, particularismo, indeterminación, carácter holístico, saberes tácitos, dimensiones emocionales... Planes que, por esto mismo, no tienen por qué estar estandarizados más allá de su común carácter de flexibilidad y su vinculación con la autoevaluación y heteroevaluación participativa, su evaluación y transformación permanente para responder cada vez mejor a las necesidades sociales de carácter local y dimensión global.

Para seguir este camino, las referencias son los discursos de la formación profesional que se conciben como una reflexión práctica. Aquellos que entienden que la formación profesional no es una tarea complicada sino compleja. La complejidad no es complicación. Lo que es complicado puede reducirse a un principio simple (partir de perfiles profesionales en forma de competencias). Lo complejo no puede reducirse a simples partículas. La reducción se vuelve cretinizante y destructiva cuando pretende explicarlo todo; la complejidad produce cierto grado de irresolución, duda o confusión (inevitable en todo proceso que pretenda dar respuesta a lo problemas sociales) pero no impide la colaboración solidaria en el Espacio Europeo de Educación Superior¹³.

El campo de la reforma de los planes de estudios se encuentra fuertemente polarizado entre la globalización hegemónica y la antihegemónica, como el resto de los asuntos sociales. Pero para abrir el debate entre estas dos alternativas hay que resistir el avasallador desarrollo de los planes de estudio basados en competencias, hay que desnaturalizar esta opción planteando y desarrollando otras posibilidades.

Notas

1. Aunque me refiero a los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación, en mi opinión, estos discursos son extensibles a la formación de profesionales en general. Utilizo como referencias más próximas para su explicación la clasificación de Pérez Gómez (1992) y la de Liston y Zeichner (1993) con aportaciones propias, tanto a la misma clasificación como a la descripción de las tradiciones o discursos.
2. Una de las primeras obras publicadas en español sobre la enseñanza basada en competencias es la de Leonard, L. D. y Utz, R. T. (1979)
3. Habitualmente se toma como principal referencia de esta tradición las obras de Donald Schön. En español Schön, D. (1992 y 1998)
- 4 Utilizo el término postcrítico en el sentido que lo utiliza Silva (2001)
5. El concepto de discurso que manejo tiene su referencia en la extensa obra de Laclau y Mouffe. En concreto puede encontrarse una definición clara de este concepto en Laclau y Mouffe (2000). Este concepto de discurso no lo utilizo solamente para esta tradición sino que está presente en descripción que hago de las demás tradiciones de formación. Establezco una similitud entre este concepto y el de *dispositivo* en Foucault (1977) desarrollado después por Deleuze y Lyotard. También ha establecido esta relación Buenfil (2004).
6. La diferencia entre los discursos críticos y postcríticos puede explicarse, en buena parte, a partir de un concepto distinto de ideología. Ideología como *falsa conciencia*

- para los críticos y como *sutura* para los postcríticos. Al respecto se puede consultar Barrett (2003)
7. Un ejemplo muy desarrollado de estos planteamientos para la educación superior puede encontrarse en Brockbank, A. y McGill, I. (2002)
 8. Lo expuesto en este apartado y en el siguiente tiene su antecedente en Cascante (2000) a propósito del denominado informe Bricall. Buena parte de las ideas están tomadas de Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999)
 9. Los gastos mundiales en educación ascienden a 2000 millones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Desde 1990 los analistas financieros han llamado la atención sobre el potencial de la educación para convertirse en uno de los mercados más dinámicos en el siglo XXI. La situación actual de la educación sería similar a la de la salud en los años setenta: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero muy necesitado de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional, y una tasa de capitalización muy baja. [SANTOS, 2004, p. 18]
 10. Gentili (2000) establece la relación entre la idea de Hayek de democracia mínima y los procesos de concertación desarrollados para la implementación de las políticas educativas neoliberales.
 11. En este apartado recojo lo planteado por Santos (2004) al respecto
 12. Para la distinción entre *programa* y *estrategia*, puede verse el trabajo de Morin, E. (1994) entre otros. La diferencia entre entender los planes de estudio como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es la que diferencia a los discursos académicos y técnicos (programas) y los prácticos, críticos y postcríticos (estrategias).
 13. Para la distinción entre lo complicado y lo complejo, puede verse Morin, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002)

Referencias bibliográficas

- BARRETT, M. (2003). Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe. En S. Zizek (coord.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUENFIL, R.N. (2004) *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 12 de julio de 2004 en http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm
- CASCANTE, C. (2000). La universidad democrática frente a la universidad de mercado. *Andamio*, (número especial), 13-19.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.

- GENTILI, P. (2000). Pedagogía de la democracia mínima. *Kikirikí*, 55-56, 42-54.
- HAYEK, F. (1985). *Democracia, justicia y socialismo*. Madrid: Unión Editorial.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau (coord.) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEONARD, L.D. & UTZ, R.T. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya.
- LISTON, D.P. & ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- MESQUITA, L. (2004). O mercado na educação- Génese de um novo «mercado comum» europeu e suas alternativas. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra*.
- MORIN, E. (1994). La complejidad y la acción. En E. Morin *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORIN, E. & ROGER, E. & DOMINGO, R. (2002). La complejidad del pensamiento complejo. En E. Morin & E. Roger & R.D. Motta, *Educación en la era planetaria*. Salamanca: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SANTOS, B. de S. (2004). A Universidade no Século XXI: Para una reforma democrática e emancipatoria da Universidade. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra*.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- SILVA, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- WHITTY, G. & POWER, S. & HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.