

CONSIDERACIONES CRITICAS EN TORNO AL DESARROLLO CURRICULAR, LA FORMACION EN CENTROS Y EL ASESORAMIENTO EN GALICIA

Eduardo José Fuentes Abeledo
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

El desarrollo curricular basado en la escuela, la formación en centros y otros términos que hacen referencia a propuestas diversas en torno al protagonismo de los docentes, a la descentralización y a la escuela como unidad básica para el cambio curricular, son utilizados con profusión en los documentos oficiales de diversas administraciones educativas, entre ellas la gallega. En relación con estas propuestas, se pretende orientar el asesoramiento externo desde las instituciones creadas específicamente para la formación en servicio del profesorado.

En el actual proceso de reforma en nuestro país, estimamos necesarios los análisis acerca del origen y fundamentación de propuestas como las citadas, del desarrollo normativo que pretende formalizarlas y de su plasmación en la práctica. En la comunicación abordamos algunas de estas cuestiones, centrándonos en los obstáculos para un auténtico desarrollo curricular basado en la escuela. Nuestras reflexiones se apoyan en los hallazgos y conclusiones de diversas investigaciones sobre los proyectos en centros y el asesoramiento a los mismos, y en experiencias concretas en las que hemos participado en el contexto gallego.

INTRODUCCIÓN.

Puede parecer pretencioso querer abordar en una breve comunicación cuestiones en relación con el desarrollo curricular basado en la escuela, la formación en centros, la innovación y el asesoramiento externo a profesores y escuelas. Sin embargo, me ha parecido oportuno en un Congreso que se celebra en Galicia, ofrecer algunos datos sobre nuestro contexto y una serie de reflexiones intentando ligar las tres cuestiones en el marco del proceso de reforma. Ofrecerlas públicamente tiene como intención básica animar el debate constructivo y crítico en nuestra Comunidad, relacionando dichas cuestiones con perspectivas teóricas organizativas, didácticas, curriculares y de asesoramiento e innovación.

1. REFORMAR PARA MEJORAR: EL DISCURSO OFICIAL.

En el marco de la reforma educativa en nuestro país, el discurso oficial ha destacado el currículo como un eje fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza y la planificación curricular de los centros como un instrumento para su desarrollo.

Desde una concepción del currículo como proyecto que determina los *objetivos* y el *plan de acción* adecuado para la consecución de esos objetivos, dos son las ideas básicas que han sido destacadas para caracterizar los planteamientos en lo que se refiere a las opciones psicopedagógicas:

- a) La *concepción constructivista* del aprendizaje y de la enseñanza, con implicaciones en el plano formal del modelo curricular (objetivos redactados en términos de capacidades, inclusión de diferentes tipos de contenidos, recomendaciones para no reducirse al uso restrictivo de una única metodología, etc.).
- b) Un cambio en la distribución de competencias y responsabilidades respecto al establecimiento y puesta en práctica del currículo escolar.

De estos dos principios nos interesa destacar la importancia de las decisiones que han de tomar los centros escolares en la determinación del currículo al establecerse *distintos niveles de concreción*.

El Proyecto Curricular de Centro implica una lectura contextualizada del Currículo Oficial desde la propia realidad y la articulación de una propuesta global que garantice la continuidad y la coherencia del proyecto que reciben los alumnos.

Efectivamente, la LOGSE en el artículo 57 establece que “los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente”.

Los equipos de profesores de los centros, disponen pues, de cierto margen de maniobra para concretar y adaptar el currículo oficial a las condiciones particulares de los centros, a su entorno cultural, social y geográfico, y a las peculiaridades y necesidades específicas de los alumnos, aunque se mantiene el control del contenido curricular.

Se ha impuesto, pues, un nuevo modelo de desarrollo del currículo basado en los centros, si bien, en los diferentes documentos ministeriales y también de la Administración Educativa Gallega, las referencias a la planificación curricular por parte de los equipos de profesores, se centran en los proyectos curriculares de etapa o ciclo. Dichos proyectos se definen como el proceso de toma de decisiones del profesorado de una etapa o ciclo, por el cual básicamente se establecen acuerdos didácticos, a partir del análisis del contexto, destacándose la finalidad de asegurar la coherencia de la práctica educativa. Estos acuerdos se entienden como una concreción de las opciones y principios generales establecidos en el Proyecto Educativo de Centro.

Los discursos oficiales u oficiosos sobre el desarrollo del currículo por los centros, como ha puesto de relieve Escudero (1994), si bien en un primer momento, “olvidaban” la conexión con la entidad organizativa, con el centro, a partir de 1994, apelan al movimiento de “escuelas eficaces” para justificar la elaboración de los proyectos por los centros, aludiendo a las condiciones organizativas necesarias para que se implanten los cambios.

Sobre estos presupuestos se cierne la sospecha de que “el centro como organización social para el servicio de la educación, los equipos docentes..., son tratados como un recurso o condición necesaria para la aplicación de la reforma, de ahí el reconocimiento de su autonomía y la exigencia de reclamar su responsabilidad en la elaboración de proyectos y programaciones cuando, en el fondo, ni unos ni otros son tratados llegan a ser tratados como instituciones o sujetos con protagonismo propio y con iniciativa relativamente independiente de la norma general: aplicar y concretar la LOGSE” (p. 135).

La retórica de la participación y de la autonomía, no sería más que un recurso instrumental para implantar las prescripciones curriculares de la Administración, con el compromiso y una mejor aceptación de las normativas por parte del profesorado. Como señala Bolívar (1994): “No es lo mismo conceder autonomía a los centros, descentralizando la gestión, como un medio estratégico para conseguir algún fin ulterior (p.e. aumento de calidad); que partir de que éstos son autónomos (fin valioso en sí mismo) (p. 367).

2. REFORMAR Y MEJORAR LA ESCUELA DESDE OTROS DISCURSOS.

La investigación y la reflexión sobre el cambio y la mejora de la escuela (por ejemplo: Fullan, 1993; Miles 1993), han puesto de manifiesto los escasos éxitos de propuestas de reforma diseñadas y desarrolladas desde la administración que pretenden imponer la aceptación/adaptación de las mismas. El cambio en las escuelas ha de suponer un cambio cultural que permita cuestionar las prácticas cotidianas de la escuela e ir encontrando maneras nuevas de actuar y reflexionar que facilite mejorar continuamente, dando respuesta a los retos y problemas que se van presentando. Esto supone aprender a cambiar mientras se cambia y a reconstruir el marco cultural en el que se funciona para alcanzar compromisos colectivos de mejora.

El cambio pues, no lo concebimos desde una visión burocrática, racionalista y formalista del centro escolar, sino desde un necesario reconocimiento de su funcionamiento real y de su carácter de construcción social y contextual fruto de las interacciones, significados y prácticas de sus miembros y, en concreto, de la microcultura que se va configurando. Entendemos que es desde la asunción de estas características, desde donde ha de buscarse el desarrollo de la capacidad y autonomía institucional de las escuelas a través de la potenciación de relaciones participativas y colegiadas que posibiliten definir los propósitos, contenidos y procesos de mejora que se perseguirán y, concretamente, los procesos de elaboración y desarrollo del currículum y de funcionamiento en las aulas de alumnos y profesores.

Así, la dimensión organizativa del centro se relaciona con la pedagógica y curricular al participar de un mismo proceso de construcción social y comunitaria en el que desde determinadas concepciones ideológicas, sociales, políticas, epistemológicas y psicológicas se deciden y legitiman el qué, por qué, para qué y cómo enseñar y evaluar desde la comprensión de su propia realidad y desde las opciones de valor que se eligen por y para la mejora.

La mejora de la escuela supone que ésta se responsabiliza en “el desarrollo de su propio currículum; el desarrollo profesional de su profesorado; innovación y cambio; su propio desarrollo (es decir, autorenovación y salud organizativa); y con la sociedad en general de la que es reflejo y a la

comunidad a la que sirve” (Hopkins, 1984, p. 12). Los equipos de apoyo colaborarían en las tareas y procesos que subyacen a las labores de planificación y desarrollo curricular y organizativo del centro escolar.

3. LA SOBREGULACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR POR LOS CENTROS EN GALICIA.

El mimetismo con respecto a las formulaciones ministeriales es la característica más sobresaliente del discurso oficial de la Administración Educativa Gallega sobre el currículo en el marco de la reforma. Y las publicaciones con carácter orientativo y dirigidas al profesorado, algunas de ellas en forma de módulos formativos, han venido a repetir y/o recrear hasta la saciedad los mismos principios, formas de operar y procedimientos recomendados por los documentos ministeriales (por ejemplo los contenidos en las conocidas como “Cajas Rojas”).

A estas alturas del proceso de reforma, podemos afirmar que las medidas adoptadas, al igual que las que ha puesto en marcha el Ministerio, no han potenciado el desarrollo del currículo por los centros desde la base. En este sentido la crítica general planteada por Escudero (1994), puede aplicarse perfectamente al contexto gallego, a la luz de nuestro conocimiento sobre la situación: “La fuerte regulación de los proyectos, su alineamiento con la reforma, su colocación más en los derroteros de la colaboración escolar impuesta que en los propios de una cultura de la colaboración lo alejan sensiblemente de su posible construcción como una medida de mejora desde la base” (p. 137). La orientación ha sido más bien la de “una política empeñada en implantar reformas que en crear condiciones para la producción de reformas y mejoras. Se ha puesto delante lo que los centros y profesores habían de hacer en lugar de uno de los principios más comúnmente reconocidos en relación con la planificación de reformas: reconstruir y mejorar los centros, y potenciar al profesorado como una condición imprescindible para recomponer y mejorar el currículo y la enseñanza” (p. 137).

Y una de las manifestaciones más llamativas sobre “lo que hay que hacer” se ha producido a través de la regulación minuciosa de la elaboración del proyecto curricular de centro vía Diario Oficial de Galicia. La normativa hace referencia no sólo a los elementos que deben contener los proyectos curriculares de los centros, sino también a los procesos de elaboración, estructuras que deben crearse, agentes, responsabilidades, etc.

Si bien en algunos documentos se reconoce retóricamente que la responsabilidad de cómo organizar la progresión en el trabajo de elaboración corresponde a los profesores de los centros, ya desde los primeros documentos oficiales al respecto (como la Orden de 6 de Mayo de 1992 que regula la implantación del segundo ciclo de Educación Infantil y en la que se dictan instrucciones en materia de organización escolar y evaluación -DOG n1 96 del 21 de Mayo de 1992-), se han empezado a señalar aspectos y protagonistas individuales y colectivos relacionados con los pasos en el proceso de elaboración y evaluación, estableciéndose ya en aquellos momentos de gran confusión y desorientación, fases e incluso fechas concretas. Los Reglamentos Orgánicos de los centros publicados en 1996 han venido a regular de forma exhaustiva todos los aspectos relativos al desarrollo curricular y otros aspectos vinculados a la escuela y a las tareas del profesorado.

4. LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL EN CENTROS Y EL ASESORAMIENTO EN GALICIA.

El nuevo modelo de desarrollo del currículo por los centros en el estado español ha venido acompañado de cambios en la formación en ejercicio del profesorado. En algunas comunidades

autónomas la creación de nuevas infraestructuras estables desde el punto de vista organizativo (instituciones específicas de formación en ejercicio) y humano (redes de asesores, formadores y colaboradores encargados de la organización, desarrollo y evaluación de la formación) se produjo antes, o en los momentos en que comenzó a discutirse sobre el nuevo modelo curricular.

El proceso de cambio en Galicia se produjo más tardíamente (González Sanmamed y Fuentes, 1990, 1991, 1996) y la puesta en marcha de instituciones específicas como los “Centros de Formación Continuada del Profesorado” (CEFOCOP) con un plantel amplio de “asesores técnico-pedagógicos”, no llegó a producirse hasta el curso 1992-93, cuando la normativa para el desarrollo curricular por parte de los centros debería empezar a aplicarse (en concreto al iniciarse la implantación de la reforma en la etapa de educación infantil).

Es interesante detenerse en alguno de los documentos aprobados formalmente por la Administración Educativa Gallega, para conocer las nuevas ideas sobre las que teóricamente ha querido basarse la formación en ejercicio en Galicia en los últimos años y analizar mínimamente una parte de la normativa referida en concreto a la formación en centros, dado que ésta modalidad formativa se ha destacado recientemente como la estrategia prioritaria de la Administración gallega en su intento de apoyar el desarrollo curricular por parte de los centros y la formación de los docentes.

La década de los noventa se inicia en Galicia en lo que a la formación en ejercicio se refiere con la presentación oficial, debate con organizaciones profesionales y sindicales y aprobación final, de un extenso documento de planificación de la formación en ejercicio (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1990), en el que tuvimos la oportunidad de colaborar intensamente. En dicho documento se apuesta por una formación descentralizada, participativa, flexible y diversificada, basada en la práctica profesional y propiciadora de la reflexión y la colaboración en el centro. La “formación centrada en la escuela” aparece como uno de los cuatro ejes básicos del “nuevo modelo de formación”.

En el documento citado en el párrafo anterior, son varias las referencias a la formación en centros. Así por ejemplo, en la primera parte del mismo, denominada “Documento Marco” se establece como uno de los principios para el diseño de la formación que “la interacción entre iguales es un mecanismo básico en la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades profesionales (...). En esta formación el centro docente debe constituirse en el primer marco de formación de los profesores en ejercicio” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1990, p. 9). En coherencia con esta declaración se destaca la necesidad de “favorecer la formación de equipos docentes que posibiliten la reflexión colectiva de los profesores y el intercambio de experiencias y materiales didácticos, superando así el aislamiento individual y profesional” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1990, p. 10).

En la segunda parte del documento (denominada “Plan Galego de Formación Continuada do Profesorado”) el compromiso con la formación centrada en la escuela es nítido, al aparecer como uno de los cuatro ejes alrededor de los cuales han de articularse la planificación de la formación: “La administración Educativa potenciará, pues, líneas de actuación que consideren el centro como unidad básica de investigación y formación. Los proyectos de formación en centros y las ofertas de asesoramiento necesarias, así como todas las acciones formativas planificadas desde las necesidades específicas del profesor planteadas en el contexto del centro se enmarcan en la tendencia de una formación centrada en la escuela que esta Administración entiende como adecuada para la mejora de la práctica profesional, posibilitando una fuerte implicación de los docentes en todas las fases del proceso formativo” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1990, p. 25).

Desde nuestro punto de vista, las propuestas de formación centrada en la escuela, resultaban novedosas en nuestro contexto y suponían un cambio con respecto a otras modalidades más verticalistas y dirigistas. En el marco de un amplio trabajo de análisis de la formación en ejercicio desde

el traspaso de competencias a Galicia, comentábamos en 1990 las peculiaridades de esta modalidad: “hasta ahora el apoyo a los profesores se basaba en un modelo deficitario: generalmente se ofrecían a los docentes cursos para afrontar las exigencias derivadas de los cambios en el sistema educativo y con el objetivo de mejorar el rendimiento de dicho sistema. Desde esta nueva perspectiva serán las escuelas las dinamizadoras de un perfeccionamiento autónomo y autocrítico, prestando la máxima atención al contexto real en el que se desenvuelve el trabajo de los docentes” (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1990, p. 446).

Sobre el desarrollo en la práctica de los proyectos de formación en centro poseemos informaciones diversas a partir de nuestra participación directa en varios proyectos de formación, en cursos de formación en ejercicio y de formación de asesores, y de conversaciones informales mantenidas con asesores de CEFOCOP, inspectores y profesores. Además recientemente hemos realizado una investigación sobre los proyectos de centro y el asesoramiento en centros de secundaria a partir de la percepción de un grupo de asesores (Fuentes y González Sanmamed, 1997) y hemos analizado las convocatorias oficiales de proyectos de formación en centros en el período 1989-1997 y los proyectos de formación aprobados en el periodo 1989-1996 (González Sanmamed y Fuentes, 1997).

Las diferentes convocatorias son una de las manifestaciones más nítidas de la operativización de ideas e intenciones declaradas en los documentos de planificación de la formación que hemos citado y reflejan ciertos cambios en cuanto a exigencias y expectativas de la Administración respecto a esta modalidad de formación. A su vez, mantienen relación con algunas tendencias que han ido decantándose en los discursos oficiales acerca del desarrollo curricular por los centros y de las labores de asesoramiento. En todo caso, no hemos de olvidar que las convocatorias en los Diarios Oficiales de Galicia, y las condiciones y orientaciones que sustentan, tienen importantes consecuencias sobre la representación que el profesorado se hace de la “formación en centros” y sobre los vías por las que deben avanzar para la “aprobación”, “desarrollo” y “evaluación positiva”.

Así, por ejemplo, la presión de la Administración en una determinada línea del desarrollo curricular por parte de los centros tal y como hemos señalado en el primer apartado de este trabajo, queda reflejada en la evolución de los “temas” de los proyectos de formación aprobados. Si en los cursos 1989-90, 1990-91 y 1991-92, se aprecia cierta variedad en los temas abordados, a partir del curso 1992-93, siguiendo las directrices de las convocatorias, los proyectos institucionales de los centros, tal como los plantea el discurso oficial, han sido el tema predominante con mucha diferencia.

Por otra parte, el análisis de las convocatorias recogido también en el trabajo ya citado, tanto en los aspectos referidos a posibles participantes y funciones a desempeñar, la documentación, financiación, seguimiento, coordinación, evaluación, elaboración de informes y asesoramiento, refleja una clara orientación en la última convocatoria hacia la regulación minuciosa, detallada, casi axfisiante.

Como hemos apuntado ya en las conclusiones finales de nuestra investigación, las contradicciones con las ideas básicas de la formación en centros que hemos enumerado en párrafos anteriores son manifiestas. Las ideas en torno a un mayor protagonismo del profesorado de los centros, un mayor poder y responsabilidad de los mismos, una mayor confianza en el conocimiento generado desde la práctica, una ruptura con esquemas jerárquicos expertos/profesorado, una consideración del centro como contexto básico de aprendizaje de los profesionales de la docencia y una mayor atención al contexto organizativo y a un tipo de asesoramiento no impuesto, no se ven reflejadas en el Diario Oficial de Galicia.

El afán por regular y prescribir que se hace más evidente en la última convocatoria de proyectos de formación se contradice con varios de los principios inspiradores de la amplia corriente en

que puede englobarse la modalidad de proyectos de formación en centros, es decir, la innovación centrada en la escuela. Como hemos señalado en las conclusiones del trabajo citado: “Si los aspectos económicos del proyecto no son gestionados por el propio centro, si se elimina la participación de representantes de los centros en los procesos de seguimiento, si se prescriben actividades, si se definen con minuciosidad los perfiles de los coordinadores y otros miembros del proyecto, si se regula minuciosamente la estructura de los proyectos y memorias y se delimitan los temas de trabajo, si se estipula estrictamente la duración del proyecto, el número de horas de formación, si se prescribe quién ha de asesorar -incluso especificando el número de horas de los asesores oficiales de los CEFOCOP-, si se confunden las funciones de inspección y control con las de dinamización, si se refuerza la función de control central, no se está potenciando la autonomía funcional de los centros para el diseño y desarrollo de su propia formación, sino más bien generándose una mayor subordinación y dependencia de los centros y del profesorado” (Fuentes y González Sanmamed, 1997, p. 9).

Resulta cuando menos paradójico, que se haga hincapié en la capacidad del profesorado para desarrollar el currículo, para diseñar su propia formación, que desde el discurso oficial se destaque la autonomía de los centros en diversos ámbitos y que luego puedan prescribirse exigencias y condiciones como las señaladas para la selección, financiación, desarrollo, evaluación y asesoramiento de los proyectos de formación en centros. Las sospechas de que no sólo se pretende regular los productos (por ejemplo, los proyectos de centro con un determinado sentido y estructura en cuanto documentos escritos), sino también los procesos, se hacen muy evidentes. Por una parte se desregula al propiciar que los centros diseñen su propia formación, y sin embargo, ésta ha de someterse a férreos controles.

El caso de la imposición del asesoramiento a llevar a cabo por los miembros de los CEFOCOP parece paradigmático de lo que estamos diciendo. El reglamentismo ha ido en aumento y refleja una clara desconfianza hacia los distintos agentes que intervienen en los proyectos de centro. Así, mientras en la convocatoria de 1990 se señala que los docentes interesados en elaborar un proyecto de formación en centros podrán contar con la ayuda de los asesores (en aquellos momentos en Galicia aún no existían los CEFOCOP, pero sí un grupo de profesores procedentes de los cursos del Ministerio de “formadores de formadores” a disposición de la Administración), en las convocatorias de 1993, 1994, 1995 y 1996 se establece que los asesores técnico-pedagógicos colaborarán en el diseño de los proyectos de formación en centros, orientarán su puesta en práctica, organizarán y/o impartirán módulos formativos y se implicarán en su evaluación. La convocatoria de 1997 en un alarde de sobregulación, llega a señalar que el asesor colaborará en la elaboración de la solicitud del proyecto; además se exige la especificación del número de horas previsto para el asesoramiento “presencial” del asesor técnico-pedagógico, que en ningún caso podrá ser inferior al 20% del total de las horas estimadas para el proyecto.

El centro, en definitiva, no puede definir libremente el asesoramiento que precisa, las condiciones, las personas, los tiempos de asistencia, etc. La relación entre los asesores de los CEFOCOP y los miembros de los proyectos de formación en centros, está completamente mediatizada por una reglamentación excesivamente formalizadora y tremendamente prescriptiva. Una relación de estas características, basada sobre la reglamentación, se fundamenta y a la vez es fuente de mutua desconfianza (Administración, asesores, profesorado) y se orienta hacia la burocratización de productos y procesos.

La comprensión de lo que está sucediendo en la realidad con los proyectos de centro, con la formación en los centros y con el asesoramiento, no puede hacerse sin analizar las consecuencias y el origen del marco normativo que hemos comentado. No parece pues, que aquellos principios y valores enunciados en los documentos base de planificación de la formación en Galicia, del currículo

o de la función básica de las estructuras y agentes para el apoyo al profesorado, se correspondan con las medidas comentadas. No podemos olvidar que el uso de términos que suenan bien en el contexto presente (descentralización, autonomía de centros y profesores, participación, colaboración, etc.), puede servir a muchos intereses y valores bien distintos: Como advierte Wilson (Wilson, 1992): “En verdad, cuanto menos claros se tienen los objetivos y los valores, más angustiado se está por ejercer el control. Paradójicamente, la falta de claridad no lleva a descentralizar, a experimentar, a animar a los investigadores en educación o a los educadores en la práctica a ir a su aire, en la esperanza de lograr mayor claridad acerca de lo que es realmente importante. Por el contrario, se desperdician las energías, que debían emplearse en la discusión y en la experimentación, en prácticas burocráticas que incitan a la uniformidad y a la rendición de cuentas” (p. 354)

En trabajos anteriores (Fuentes y González Sanmamed, 1997) hemos recogido evidencias sobre la insatisfacción de los propios asesores respecto al desarrollo de funciones de selección y control a las que se ven obligados por la normativa de las convocatorias de proyectos de formación en centro, que dificultan el establecimiento de relaciones en una línea de colaboración que potencie una mejora interna real. En un contexto como el expuesto, no puede extrañar que la práctica asesora pueda derivar hacia un empobrecedor “seguimiento formal” de los proyectos -en expresión de un asesor-, centrándose en la facilitación de información general para favorecer el cumplimiento de los minuciosos requisitos establecidos por la Administración y el desarrollo de los temas en el marco “correcto” estipulado por la reglamentación (gestión burocrática, reconocimiento de participación y elaboración de proyectos en respuesta a las necesidades de implantación de la reforma).

Las cuestiones implicadas en el desarrollo curricular por los centros, la formación en centros y el asesoramiento son muy complejas y, en último término, remiten a plataformas ideológicas, políticas y de reparto de poder que no podemos abordar aquí. El debate en torno a los intereses que promocionan desde los discursos oficiales la “autonomía” de centros, profesores y asesores en el marco de la crisis de legitimidad de los Estados (véanse en castellano algunas referencias en: Escudero, 1994; Bolívar, 1994; Contreras, 1997), quizás pueda hacernos comprender mejor algunas de las contradicciones que hemos destacado para el caso gallego.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BOLIVAR, A. (1994): “Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas”. En VILLA, A. (Coord.): **Autonomía institucional de los centros educativos**. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CONSELLERIA DE EDUCACION E ORDENACION UNIVERSITARIA (1990): **Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia**.
- CONTRERAS, J. (1997): **La autonomía del profesorado**. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J.M. (1994): “El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario”. **Revista de Educación**, 304, pp. 113-145.
- FUENTES ABELEDO, E.J. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1996): **Los centros de formación continuada del profesorado y la innovación en Galicia**. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, 2-5 de julio de 1996.
- FUENTES ABELEDO, E.J. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1997): **Proyectos de formación en centros de Secundaria y asesoramiento en Galicia**. Comunicación presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, Grupo de Investigación Force del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

- FULLAN, M.G. (1993): **Change forces. Probing the depths of educational reform**. Londres, The Falmer Press.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1990): "A formación en ejercicio do profesorado de EXB". En **A Educación en Galicia. Informe 0: Problemas y perspectivas**. Universidad de Santiago, pp. 420-473.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1991): **Análisis de las propuestas institucionales de formación en ejercicio en Galicia**. I Jornadas sobre formación permanente del profesorado no universitario. Vitoria.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (1997): **La formación centrada en la escuela: análisis de las propuestas institucionales en Galicia**. Comunicación presentada al II Congreso de Formación del Profesorado. Granada, Grupo de Investigación Force del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- HOPKINS, D. (1984): "What is School Improvement?: Staking out the territory". En HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (Eds.): **Alternative perspectives on School Improvement**. Londres, Falmer Press, pp. 7-20.
- MILES, M.B. (1993): "40 years of change in schools: some personal reflections". **Educational Administration Quarterly**, 29 (2), pp. 213-248.
- WILSON, J. (1992): **Cómo valorar la calidad de la enseñanza**. Barcelona, Paidós-MEC.