

## La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?

Pilar Abós Olivares  
Universidad de Zaragoza

### Resumen

La formación del profesorado es uno de los factores que condiciona la calidad de la educación. Sin embargo, las reformas que se han desarrollado en torno a la formación inicial de los maestros, no convencen ni se adaptan a una figura de maestro que sepa hacer frente a los cambios sociales, crítico con su propia acción educativa y capaz de adaptar la enseñanza al contexto en el que se desarrolla. Teniendo en cuenta esta última idea, el trabajo que presentamos se centra en un análisis de las características básicas de la escuela del medio rural y sus implicaciones en la formación del maestro. Partiendo de algunas de las características que presenta la escuela rural (menor número de alumnos, diversidad de niveles, cercanía con el medio,...), se analizan las consecuencias que de ellas se derivan de cara a la formación de los maestros consecuencias que se concretan, a modo de conclusiones en torno al contenido, forma y consecuencias administrativas de dicha formación.

*Palabras clave:* Formación de maestros, escuela rural, aprendizaje, reformas educativas, contexto.

### Abstract

Teacher Education is one of the factors that determine the quality of education. However, the consecutive reforms that in the last years have developed around initial teacher training do not convince nor they adapt to the figure of a teacher who knows how face the social changes, who is critical with his own educational action and who is able to adapt his teaching to the context in which it takes place. Taking this last idea into account, the paper concentrates on teacher training and its relationship with teaching in a rural environment. Considering the characteristics of rural schools as the starting point (less numbers of pupils, diversity in their levels of knowledge, proximity to the environment...), the consequences that result from these for the initial training are analyzed. These consequences are fulfilled, by way of conclusions, round the content, form and administrative consequences of such training.

*Keywords:* Teacher training, rural schools, learning, educative changes, context.

Una nueva escuela, un nuevo maestro:  
una formación diferente

El cambio de siglo se ha convertido para nuestra sociedad occidental en un referente estimulante compuesto tanto de ilusión como de recelo. Ambas actitudes nos abren

paso hacia un futuro desconocido en el que los cambios serán aún más vertiginosos que los acaecidos en el siglo XX. Este futuro del que todos nosotros somos en parte responsables, requiere de una buena dosis de confianza en nuestras propias posibilidades, en nuestra capacidad para afrontarlo con realismo y esperanza.

Ante este panorama, los educadores de hoy debemos plantear cuál puede y debe ser nuestra aportación a la educación del siglo XXI. Educación que debe *afrontar y asumir*

una sociedad de la información, del conocimiento, en la que la gestión de los distintos saberes determina la competitividad, en la que la comunicación e intercambio de símbolos es y será la actividad central (Guardia, 1998). Sociedad en la que, entre otras cosas, siguen existiendo situaciones de exclusión de una determinada parte de la población y en la que el fenómeno intercultural es una realidad.

Las ideas apuntadas nos sirven como razones suficientes para justificar un objetivo de búsqueda de una verdadera igualdad de oportunidades que supere las graves contradicciones de nuestro siglo. Contradicciones que también se dan en los procesos educativos y que, en palabras de Ernesto Sábató indican como “no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio”.

¿Qué escuela queremos? Una escuela que sirva para transformar realidades injustas o aquella otra en la que se transmitan valores que sólo sean útiles a los grupos privilegiados.

Porque la educación en una sociedad de la información debe permitir participar de un modo activo, crítico y reflexivo (Flecha y Tortajada, 1999). *Y este objetivo debe ser el mismo para todos.*

Partiendo de las premisas anteriores no podemos olvidar que una de las principales responsabilidades de cualquier sistema educativo que se preocupe por la calidad es la *implicación del profesorado y la importancia que se de a su formación*. Nunca se podrá hablar de “calidad de la educación” si uno de los agentes que forman parte del sistema educativo no se esfuerza por mejorar la educación.

En diferentes foros (científicos, políticos, educativos,...) se habla de la necesidad de un nuevo profesor, capaz de hacer frente a los cambios experimentados en los últimos años por la sociedad. Siguiendo a Hargreaves (1996) encontramos cambios en diferentes aspectos:

- En el filosófico e ideológico ya que la influencia de las nuevas tecnologías, de los nuevos sistemas de co-

municación y de los descubrimientos científicos, entre otras cosas, hacen que las personas puedan constatar otras formas de vivir y entender el mundo que les lleven a cambiar su forma de pensar y vivir.

- En el económico por las modificaciones en las prioridades y demandas, así como en el modo de atender a dichas demandas.
- En el político y organizativo debido a la primacía del trabajo en equipo y a la necesidad de capacidad de adaptación y aprendizaje continuo.
- En el personal con los cambios producidos en las relaciones interpersonales, unidos a las mayores posibilidades que se ofrecen para un crecimiento del potencial personal.

Todos estos cambios, que pueden analizarse de manera separada en diferentes colectivos sociales, también están presentes en la escuela. La escuela debe convertirse “en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de la información” (Delors, 1996, p.163).

Las nuevas tecnologías se hacen visibles como herramienta didáctica y como sistema de comunicación; alumnos y maestros acceden al conocimiento de manera diferente, así como a distintos tipos de saberes; las posibilidades de aprendizaje se amplían y el “aprender a aprender” pasa a un primer plano; la escuela se une al tejido empresarial y ayuda a producir producir un capital humano de excelencia para lo cual *la educación a lo largo de la vida* se establece como una nueva exigencia educativa.

No es nuestro objetivo analizar las implicaciones pedagógicas de las ideas anteriores pero debemos ser conscientes de que, a punto de entrar en la segunda década del siglo XXI, afectan al modo de concebir la función del docente y de abordar sus necesidades formativas, porque uno de los principales factores del proceso educativo, aparte del propio alumno, es el profesor. Nueva sociedad, nueva escuela, nuevos maestros...

nueva formación. Las declaraciones de principios no dejan de apoyar estas ideas.

“La formación de los recursos humanos puestos al servicio del sistema educativo constituye una de las claves para conseguir una mejora real de la calidad de la enseñanza... La formación del profesorado (...) ha de ser lo suficientemente amplia, variada, actualizada y adaptada a las necesidades educativas...” (Cortes de Aragón, 1998).

“El profesorado es elemento clave en todo proceso educativo, por lo que se considera de especial trascendencia su implicación activa en el centro y su motivación positiva para el desarrollo de la enseñanza, así como su desarrollo profesional, el reconocimiento de la importancia de su trabajo y el compromiso en promover su valoración social” (Consejería de Educación y Ciencia, 2000).

“Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad” (Párrafo 69 de la declaración de Dakar, Foro Mundial sobre la educación, abril 2000).

“Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar va a exigir del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación” (Una educación de Calidad para todos y entre todos: propuesta para el debate, MEC, 2004)

“Conseguir que todos los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades en un marco de calidad y equidad y adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven... no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea (Preámbulo LOE, 2006).

A pesar de la importancia que desde todos los ámbitos se le da al papel y a la formación del profesorado, no existe un consenso total sobre el perfil del profesor ideal ni sobre el currículo que debería desarrollarse en los procesos de formación, (ambos relacionados de manera muy estrecha con los distintos avatares políticos, sociales e ideológicos), pero sí que hoy, existen datos suficientes para acercarnos a una imagen

del docente y de su formación en estrecha relación con el desarrollo curricular, con los procesos de reforma e innovación educativa así como con la idea fuerza de la necesaria profesionalización del oficio de enseñante (Bourdonde y Demailly, 1998; Peyronie, 1999).

Profesionalización para la que la formación, tanto inicial como permanente, es clave ya que aumenta tanto sus saberes como su saber hacer. Profesionalización y formación de calidad, conceptos inseparables que nos conducen a la idea de que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*.

Una orientación formativa hacia la práctica reflexiva implicará por tanto saber analizar (Altet, 1996), otorgando herramientas para reflexionar sobre la realidad, lo que conducirá a lograr una competencia reflexiva que ayudará al docente a analizar dilemas, a crear elecciones y a asumirlas (Perrenoud, 2004). La innovación se origina en la práctica reflexiva que ayudará, a su vez, a transformar la propia práctica. No es cuestión de buscar una formación centrada en la solución de problemas concretos, sino en ahondar en un modelo formativo centrado en la reflexión y dirigido al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. El diseño de la formación surge, aunque no únicamente, de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional, de modo que la formación descienda a un enfoque centrado, en el caso de los maestros, en la realidad de las escuelas (Imbernon, 2006). Y ello sin olvidar las dimensiones reflexivas, indagadoras, creativas, interpersonales, éticas y críticas de la profesión docente. (Romero y Luis, 2005).

Teniendo en cuenta muchas de las ideas anteriores se han ido desarrollando a lo largo de los últimos años muchas de las reformas emprendidas a nivel nacional e internacional dirigidas a mejorar la formación inicial que reciben los profesores para responder a una sociedad en cambio, porque los profesores ejercen una influencia determinante en el aprendizaje de los alumnos y por

lo tanto la atención a la calidad de su formación debe ser un objetivo prioritario (Montero, 2006). Los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los estudiantes, y un buen docente necesita una excelente formación en la que cada vez se hace más necesaria la contextualización de los procesos educativos.

La institución en la que se da la práctica asume una importancia decisiva si queremos potenciar una formación orientada a la práctica reflexiva sobre los procesos educativos que se dan en contextos concretos. En el encuentro entre la enorme diversidad de alumnos y la creciente complejidad y multiplicidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el centro escolar pasa a cobrar una importancia inusitada como elemento activador y aglutinador de acciones de diferentes actores. Se hace preciso reflexionar sobre las diversas situaciones en las que el maestro actúa, y que exigen el ejercicio de específicas y variadas funciones:

Y aquí nos encontramos con la escuela rural.

La escuela rural  
¿necesita un maestro diferente?

La escuela rural o la escuela en el medio rural sí existe y es *pequeña, pero importante*, diferente y sirve al desarrollo rural, volviendo al sentido social de la escuela como comunidad. Esta escuela ha sido caracterizada en un estudio anterior (Abós y López, 2000), como la única plataforma cultural en muchas pequeñas poblaciones, como instrumento educativo y cultural, estímulo del desarrollo y posible origen de desigualdades sociales cuando queda aislada y sin recursos necesarios. Además en ella el término diversidad, la adecuación al entorno, la autonomía, la participación y la corresponsabilización como valores propios de nuestro siglo, están presentes como rasgos diferenciadores. Se hace visible la noción de “comunidad educativa” en la que el maestro profesional integra en su quehacer todas aquellas voces que pueden contribuir a una educación de calidad. Y esta escuela, como ya se indicó en

las conclusiones del I Congreso sobre “Escuela Rural en Aragón” (2000), es *su primera escuela para aprender a enseñar y enseñar a aprender*.

Si muchos maestros comienzan a enseñar en la escuela rural debemos tener en cuenta que el periodo de los primeros momentos de práctica profesional es una etapa de transición dentro del proceso de desarrollo profesional y es básico para su evolución posterior. El denominado “shock de la realidad” de Veenman (1988) caracteriza para muchos autores este periodo de iniciación de la enseñanza y muchas veces los inicios en el ámbito de la práctica docente se realizan en no muy buenas condiciones, careciendo de tutorización, supervisión y evaluación (Esteve, 2006). Y aunque estas ideas sean válidas para todos los contextos escolares (urbano/rural), en general el profesorado que accede a la escuela rural suele ser nuevo, está mal capacitado para trabajar en este medio y privado en muchas ocasiones del intercambio con sus pares debido al aislamiento geográfico (Durston, 2004).

Anteriormente indicábamos la importancia de que un profesional de la docencia desarrolle su actividad conociendo la realidad circundante para ser capaz de contextualizar adecuadamente los aprendizajes; además es necesario que el maestro sea capaz de impulsar la proyección de la escuela hacia su entorno cultural. Si a ello unimos la idea ya señalada de que la escuela rural es muchas veces el único instrumento educativo y cultural de muchas poblaciones, tenemos sentadas las bases de nuestro planteamiento en defensa de una *formación diferente* para enseñar en la escuela rural.

Un mundo rural cambiante

En los momentos actuales la dicotomía rural-urbano está parcialmente rota por la propia evolución social (internacionalización, globalización del sistema económico, pautas de comportamiento uniformes,...) (García, 1991). Nuevos conceptos demográficos, económicos, geográficos y socioculturales provocan este cambio. La ruralidad pa-

sa a ser considerada en un *sentido amplio* en el que la vinculación tradicional entre el sector primario y sociedad rural deja de tener carácter absoluto.

La sociedad rural existe y sigue manteniendo algunos rasgos diferenciadores que inciden en el marco educativo de un modo directo: las relaciones interpersonales son diferentes porque hay mayor diversidad de roles; el hábitat, el comportamiento y la vida de las personas configuran una interdependencia de todos los factores que intervienen en el crecimiento persona. El carácter específico de las relaciones económicas, sociales, familiares y culturales de las comunidades rurales con el territorio en el que se asientan se mantienen, se diversifican y se amplían dando lugar a “diferentes medios rurales”, y en todo ellos el entorno rural desarrolla una función ecológica, social, cultural y productiva que no puede ser olvidada por ningún sistema político y por ende educativo.

Un medio de desarrollo como es el rural debe ser un medio de futuro, no de autosuficiencia ni de marginación. Compartir, colaborar, respetarse, apoyarse, comunicarse, son valores que deben y pueden sustituir a la supervivencia, al aislamiento, al anonimato y la infravaloración.

#### Una escuela rural diferente

La escuela rural que defendemos no presenta sin embargo un modelo único. Es una institución educativa que tiene como soporte al medio y se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógica y didáctica multidimensional (Boix, 1995); una institución que representa una forma de vida respetuosa con el medio; un modelo educativo abierto, comprometido con la comunidad, que valora la cultura en la que se halla inmerso. Modelo en el que la diversidad, entendida como reconocimiento del otro (Touraine, 1994), es no sólo un derecho, sino un hecho; diversidad que posibilita una mayor autonomía curricular (de la que tanto hablamos) y un mayor respeto a la individualidad y a los ritmos de aprendizaje

La escuela rural al *aceptar y asumir la diversidad*, al incorporar la actuación conjunta de todos (entorno, comunidad, familia...) está más cerca de posibilitar el verdadero derecho a la educación de todos los niños y niñas, *sin exclusión*. En un mundo tendente a la uniformidad lo diverso ha de erigirse no sólo como un derecho, sino como un deber (Álvarez y Jurado, 1998).

La escuela rural debe asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles y debe hacerlo desde una fisonomía propia. Debe convertir los factores causantes de limitaciones y desventajas en oportunidades para descubrir valores positivos. (Tonucci, 1996). Debe caminar hacia un modelo educativo de futuro, *hacia un cambio que parta de ella misma*, porque tal y como señala Rigal (1999), podemos ilusionarnos con proyectos distintos a los existentes.

Lo rural y su escuela deben servir para superar un desarrollismo industrial precipitado, alienante y vacío. La escuela rural es una alternativa a una escuela preocupada por exigencias de tipo económico y social más que por valores culturales y pedagógicos. En ella la educación es mejor entendida como servicio público con independencia de su rentabilidad ya que no puede quedar colonizada por la relación coste-beneficio. La escuela rural, porque es escuela, debe formar a los individuos para vivir en una sociedad democrática; debe capacitarlos para el ejercicio de sus deberes y responsabilidades; debe formarles como ciudadanos.

La escuela rural del siglo XXI debe implicarse en una militancia pedagógica hacia la innovación. Debe seguir siendo diferente en el sentido que señala Imbernon (1999) construyendo conjuntamente procesos democráticos en los que el intercambio se haga de igual a igual, promoviendo la dignidad y solidaridad humanas debe reivindicar la singularidad de su naturaleza educativa.

La escuela rural es y debe seguir siendo, una escuela que aprende. Los cambios que se den en ella, tanto en sus fines como en sus actuaciones, tendrán como motor un proceso innovador capaz de adaptarse a las diferentes realidades socioculturales. La innova-

ción que se produzca asumirá la importancia de la escuela como factor de cambio, como institución que prepara a los niños para ser elementos potenciadores de su propio entorno, para ser origen, agente y finalidad de cualquier desarrollo (UNESCO, 1994).

Iría de la mano de los desafíos que el conjunto del sistema educativo tiene en el nuevo marco de la sociedad de la información. Y en este marco la comunicación y la participación son elementos básicos del proceso educativo que contempla a todos los participantes en el mismo como capaces de interactuar creando nuevas realidades. En este objetivo que asumimos como prioritario, la escuela rural puede aportar un elemento diferenciador: convertirse en punto de referencia del derecho a ser diferente porque la diferencia como derecho y el derecho a la diferencia son un enriquecimiento educativo y social.

La escuela rural debe ayudarnos a aprender, a repensar las prácticas educativas porque, al asumir la diversidad, favorece la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes. Porque asumir la diversidad no es adaptarse a la desigualdad, sino intentar superarla (Flecha, 1994). La escuela rural debe seguir siendo diferente porque debe desarrollar modelos de aprendizaje que repercutan en la mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Debe convertir su desigualdad, su diferencia en una dinámica transformadora lo que implica un desarrollo desde su propia cultura.

Sólo asumiendo la escuela rural como diferente podrá ser foco de cultura para toda la comunidad, se convertirá en comunidad de aprendizaje y servirá para que sus alumnos se integren en pie de igualdad en las nuevas formas sociales. El objetivo será la reflexión conjunta sobre estructuras y prácticas, dentro de una posición a favor de la escuela rural.

Un maestro profesional para un mundo rural cambiante y una escuela rural diferente

Si como hemos visto al principio de nuestro trabajo un docente profesional tiene que apoyarse en una práctica reflexiva y una

reflexión sobre la práctica, y la escuela rural es diferente porque sus elementos y sus potencialidades son distintos, es preciso comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva (Bustos, 2007). Ello ayudará a conocer la imagen que el docente se encuentra cuando llega a una escuela rural, las estrategias que va planteando para la solución de los problemas y las necesidades formativas que él mismo plantea para hacer frente a la realidad heterogénea de esta escuela. ¿Qué necesita un maestro para desarrollar su acción docente en un medio rural? Así la formación de los futuros maestros, como proceso abierto hacia las necesidades reales de la sociedad debe responder al objetivo básico de formar profesionales de la enseñanza que puedan hacer frente a una diversidad de situaciones complejas, entre las que se encuentra la escuela rural.

La escuela rural se configura como un laboratorio de investigación, experimentación e innovación educativas, ya que el profesor necesita poner en marcha diferentes ideas para poder desarrollar su labor en un medio complejo (Tonucci, 1996). En la escuela rural el maestro pregunta, se pregunta a sí mismo, innova, investiga, improvisa..., tiene la oportunidad de sentirse maestro, y para todo ello también tiene que saber y saber hacer. Por ello la formación que reciba le debe permitir generar de una manera constante curriculum dentro del contexto de la escuela de la que forme parte y ser un maestro integral y polivalente con una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este contexto rural, objeto del presente trabajo y en el que la mayoría de los maestros comienzan a ejercer su actividad exige unas competencias que permitan:

- Individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua, porque se parte de lo que los alumnos saben y se favorece una pedagogía del interés por lo que otros saben.
- Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad.

- Sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco de la enseñanza donde la adaptación curricular que implica la graduación de las propuestas didácticas y organizativas es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Imaginar y crear estrategias, criterios de organización espacio-temporal, proyectos incardinados en el medio.
- Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar.

La formación del maestro capaz de trabajar, de actuar, de enseñar en un contexto así descrito será aquella que vaya dirigida a formar profesionales capaces de resolver problemas y de tomar decisiones, y en la que la reflexión sobre la práctica contribuye al desarrollo de un conocimiento dinámico. Se trata de una formación hacia la profesionalización creativa e innovadora.

Para conseguirlo la formación docente que haga visible la escuela rural debe incluir:

- Una concepción del aprendizaje basada en el intercambio, la cooperación, la asunción de riesgos, el planteamiento de hipótesis, el contraste, la argumentación, *el reconocimiento y la aceptación de la diversidad...* (Sancho,1995). La escuela rural es la escuela de la diversidad por antonomasia.
- Un fuerte componente teórico, fundamentalmente comprensivo, relacionado con la práctica. *En la que la aproximación a la práctica confiera utilidad a la teoría.* (Santos, 1999, p. 88).
- Un curriculum interdisciplinar, integrado, orientado hacia los problemas de la práctica de enseñar, construido socialmente, centrado en el alumno, *dirigido a enseñar a alumnos diferentes.*
- Estrategias de adquisición de conocimientos apoyadas en la *reflexión* sobre situaciones prácticas.
- Competencias para ejercer *como miembro de una comunidad educativa.*
- Actitudes de *investigación.*
- Estrategias que fundamenten y ayuden a la *toma de decisiones.*
- Contenidos que proporcionen instrumentos para *comprender el contexto*, de modo que la intervención sea crítica y constructiva, ajustándola a las diferentes situaciones particulares (Abós y López, 2000, p. 131-132).

Un maestro así formado podrá ser un verdadero agente en la mejora de la calidad del servicio educativo que se da en la escuela rural.

#### A modo de conclusión

La apuesta por la escuela rural es una decisión política porque los pueblos se lo merecen y el profesorado que se quiere comprometer con ella necesita de esta decisión, pero tenemos que ser conscientes de que ninguna reforma educativa, ningún proceso de innovación se puede hacer sin el convencimiento de sus actores. Si queremos que los maestros apuesten por la escuela rural, con independencia de todas las medidas administrativas que sean necesarias para garantizar su trabajo en condiciones de calidad e igualdad, es preciso que la conozcan, crean en ella y la consideren como una escuela abierta, dinamizadora, plural, integradora y generadora de una nueva cultura, no sólo de lo rural sino de muchos de los elementos propios de una sociedad más justa y solidaria.

Un maestro formado para trabajar en la escuela rural considerada *como parte de una comunidad educativa* estará capacitado para facilitar la participación colectiva en temas de educación, para multiplicar la capacidad de la escuela de desarrollar competencias educativas y ciudadanas, para contribuir a frenar el desarraigo cultural, afectivo y social de la población rural respecto de su medio y para potenciar un trabajo comunitario en el que los alumnos sean formados como ciudadanos responsables, activos e impulsores de valores democráticos.

## Referencias

- Abós, P. y López, A. (2000). Formación inicial del profesorado y escuela rural: perspectivas de futuro. *Anuario de Pedagogía*, 2, 121-135.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation: le savoir analyser. En Paquay, L. y ot (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruselas: De Boeck.
- Álvarez, M.A. y Jurado, M. (1998). Maestros rurales y ovejas eléctricas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 86-89.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 11 (3), 1-25.
- Consejería de Educación y Ciencia (2000). *Pacto por la Educación*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Cortes de Aragón (1998). *Modelo Educativo Aragonés*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bourdonde, R. y Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Durston, J. (2004). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades en educación. En *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En AAVV: *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Informe Final*. UNESCO.
- García, J.M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8.
- Guardia, G.S. (1998). La educación y la formación del profesorado de Primaria: hacia la Europa del futuro. *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario, Vol. I, 95-108.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesor, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. *Revista de Educación*. 340, 41-50.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*.
- MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuesta para el debate*. Madrid: MEC.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peyronie, H. (1999). *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Paris: PUF.
- Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En AAVV: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Romero, J. y Luis, A. (2005). *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés*. [www.campusred.net/mediateca/indice-2-1202.html](http://www.campusred.net/mediateca/indice-2-1202.html)
- Veennan, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la formación inicial. En Villa, A. (Coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Sancho, J.M. (1995). Educación y sociedad postindustrial: a vueltas con las paradojas. En Sancho, J.M. y Millan, L. (Coords.), *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- Santos, M.A. (1999). Hoy toca teoría. Una experiencia de didáctica universitaria y de formación del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 87-93.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- UNESCO (1994). *Qué formación para los maestros*. Paris: UNESCO.