

## A ESCOLA DEMOCRÁTICA NO SÉCULO XXI: O PROFESORADO

Pilar Antelo / Xosé Armas / Xosé Barral  
 Antón Bravo / Antón Labraña / Lourdes Montero  
 Celia Peña / Angel Pérez / Aurora Plata  
 Ricardo Rodríguez / M.<sup>a</sup> Dolores Sánchez  
 Victor Santidrian / Miguel Vázquez  
 Universidade de Santiago de Compostela

### RESUMO

Neste artigo expónse as conclusións dun seminario de profesores verbo do profesorado, desenvolvido ó longo do 1º semestre de 2003. Nel preséntanse reflexións e propostas sobre a identidade profesional do educador, as condicións de traballo, o modelo de desenvolvemento profesional e carreira docente, a formación inicial e continua e o papel da avaliación externa e interna dos centros. Todo o devandito se fai a partir dunha análise previa das consecuencias que para o profesorado ten a presente situación de reforma da *reforma* (LOCE) e a súa corresponsabilidade, por acción ou omisión, nalgúns aspectos do proceso que desembocou no fracaso da LOXSE.

**Palabras clave:** profesorado, identidade profesional, carreira docente, formación, avaliación, reforma educativa, LOCE, LOXSE.

### ABSTRACT

This article explains the conclusions obtained from a teacher workgroup about the teacher situation. This group worked during the first semester of 2003. It presents reflections and proposals about the professional identity of the educator, the working conditions, the pattern of professional and working development, the initial and continual teacher's training and the role of the external and internal school evaluation. The situation mentioned above had as starting point the discussion about the consequences for the teachers of the actual reforming reform, and also their corresponsibility - for action or omission- for any circumstances of the process which led to the educative system collapse.

**Key words:** teachers, professional identity, teacher professional and working development, teacher's training, schools evaluation, educative reform.

### INTRODUCCIÓN

Presentamos a seguir algunhas das reflexións e das propostas realizadas ó longo do seminario que, verbo do profesorado, tivo lugar en Compostela baixo os auspicios de *Fies-Galicia*<sup>1</sup> no primeiro semestre do ano 2003. Nel participaron, xunto

Presentación

<sup>1</sup> *Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales*

a un grupo de profesoras e profesores<sup>2</sup>, diversos expertos na materia como Lourdes Montero Mesa, Elena Martín ou Juan Manuel Escudero Muñoz, os cales contribuíron coas súas oportunas intervencións a dirixir e fornece-los debates. A todos eles queremosllas agradece-las súas valiosas achegas, das que estas conclusións son manifestamente debedoras.

Pareceunos daquela oportuno contribuír a manter aberto o cada vez máis necesario espacio de reflexión e debate verbo da educación nestes tempos nada propicios, en particular no que atinxe a un dos seus actores máis esquecidos polos poderes públicos: o profesorado. Tempos estes –de crises e asemade de mudanzas no sistema educativo, así como na concepción do público e no senso mesmo da política e o político– nos que se están a senta-las bases da educación do futuro e nos que cómpre non cedermos ás pretensións dos actuais responsables políticos de inhibiren, desvirtuaren ou trivializaren o debate social e os procesos de participación e control democrático en relación coas transformacións emprendidas.

Oportunidades

## DIAGNÓSTICO DE PARTIDA

A extensión da escolaridade obrigatoria trouxo, entre outras consecuencias, importantes cambios no sistema educativo, que repercutiron na actividade e a identidade profesional, así como nas condicións de traballo dos educadores e docentes. A democratización e maila universalización do ensino, unida á ruptura cun modelo de ensino segregacionista, supuxo, por outra banda, un cambio significativo nas relacións profesor-alumno, que produciu desestabilización, inquedaanza e desconcerto nun sector amplo do profesorado.

Desestabilización e desconcerto

O aumento súbito das demandas que a sociedade dirixía á escola e ós profesores traduciuse na esixencia dunha diversificación de responsabilidades e unha intensificación do traballo docente, inéditas daquela. E, ó mesmo tempo, este imperativo de adaptación profesional non viña acompañado, contra o que era de supor, de mellora ningunha no recoñecemento social e profesional, nin das reformas organizativas e das condicións de traballo necesarias para o facer posible.

Rebordamento do modelo profesional

De aquí que os profesores percibisen e sigan a percibir na actualidade que a súa categoría profesional está ameazada, que están a soportar unha silente reconversión profesional, que sofren unha perda inexorable de autoridade e poder, e mesmo séntense desbordados e impotentes para levar adiante as novas funcións que se lles reclaman. Resulta abondo significativo a este respecto, que a reacción descrita non sexa hoxe en día privativa daqueles sectores do profesorado que non asumiron de entrada a *lexitimidade profesional* dos cambios, senón que se estenda máis aló, alcanzando incluso a moitos dos que eran inicialmente partidarios dos mesmos.

Mutacións e desidentificacións

<sup>2</sup> Ángel Pérez Fernández, Antón Bravo, Antón Labraña, Aurora Plata Casais, Celia Peña Rey, Lourdes Montero Mesa, M<sup>a</sup> Dolores Sánchez Leira, Miguel Vázquez Freire, Pilar Antelo Docampo, Ricardo Rodríguez de Rávena, Víctor Santidrián Arias, Xosé Armas Castro, Xosé Barral.

A evidencia de que a dotación de recursos ós centros e ó profesorado para enfronta-las transformacións demandadas non constitúe unha prioridade política<sup>3</sup> baleira de contido e consistencia tódolos discursos altisonantes que propagan sen descanso os medios de comunicación. Non resulta abraiante, neste contexto, a ausencia dun proxecto colectivo asumido polo conxunto dos docentes, o cal dificulta a implicación e o compromiso social e, xa que logo, político dos profesores coa educación como servizo público. Sen o seu concurso non é posible pór en práctica os procesos de reconstrucción continua que require de seu unha identidade profesional situada nun contorno cambiante, nin tampouco facer fronte ás actitudes defensivas e de reacción, propias máis ben de funcionarios burócratas e corporativistas ca de profesionais que gozan e responden da súa autonomía.

Ausencia de  
compromiso  
político

Ó devandito cómpre engadi-los efectos que unha formación inadecuada dos profesores para acomete-los desafíos e ás novas funcións da LOXSE, nuns casos, e a indisposición de moitos para desenvolveren instrumentos novos a partir dos seus recursos e da súa propia experiencia noutros, orixinou baixo a forma dunha certa reacción atmosférica de rexeitamento e resistencia por parte do profesorado, que había provocar en grande medida o fracaso da mesma.

Formación  
contraprodu-  
cente

Neste senso, a formación continuada que se puxo en marcha para dar a coñecer a LOXSE, resultou nos seus efectos de conxunto episódica, individualista e descoñectada do traballo diario de ensino-aprendizaxe e da realidade dos centros. A parte considerable desta formación que non adoeceía destas eivas de principio (divulgación de experiencias, formación en centros e promoción de traballos en grupo) malogrou o seu obxectivo por mor do carácter pouco propicio á recepción daqueles ós que ía dirixida.

Formación  
malograda

A nova lei de Calidade, lonxe de resolve-los problemas da poboación escolar e dos centros (fracaso escolar, conflitos disciplinares e descontento dos profesores), amais de crear outros novos, vainos enmascarar ou adiar debido á implantación da segregación e da defensa dunha excelencia homologada, conmensurable, competitiva e elitista duns poucos fronte á discriminación e exclusión dos máis desfavorecidos.

Calidade  
¿para quen?  
¿para que?

## FIXANDO CONCEPTOS

Sen ánimo ningún de apropiación de termos nin de reter ilexítimamente autenticidades de ningunha especie, condición ou tribo –aínda que si de devolver a certas verbas, amais do seu contido conceptual e crítico, a súa forza designativa e conativa orixinaria, capaz de concitar ilusións e enerxías transformadoras– redefiniremos

Xerar propostas  
estimulantes  
dende a  
esquerda

<sup>3</sup> O investimento en educación, en relación con PIB, diminuíu dende 1995. O gasto por alumno segue a ser un dos máis baixos de UE. Non existe un plano de bibliotecas escolares, así como tampouco están xeneralizados os laboratorios de idiomas. A relación profesor/ alumno segue a ser inadecuada. Os departamentos de orientación carecen do apoio e do control externo necesario. A inspección educativa é disfuncional, tanco coma os instrumentos para a participación dos pais e do alumnado na xestión dos centros...

algunhas expresións particularmente desgastadas polo uso e abuso. Resulta abraiante a este respecto o desleixo dende hai tempo do pensamento da esquerda pola creación de propostas estimulantes, fronte á actividade frenética que neste eido están a desenvolver-los gabinetes de imaxe da dereita ideolóxica.

Entenderemos por *escola pública* o mesmo que por *escola democrática*, e por esta última «o proceso sempre inacabado de construción social que se desenvolve en torno a dúas liñas de traballo complementarias: a creación de estruturas e procesos de participación para a toma de decisións que configuren a vida da escola e a construción dun currículo democrático»<sup>4</sup>. Baixo este último rótulo anóase o feixe composto cos seguintes trazos caracterizadores de determinados currículos: «común, cooperativo, útil, comprensivo, práctico, realizable, reflexivo/ crítico, moral, planificado e coherente»<sup>5</sup>.

Propugnamos unha escola democrática

Entenderemos, así mesmo, por “profesionalidade democrática”<sup>6</sup> (nin liberal nin burocrática), a que lle aquece a aqueles profesionais comprometidos cos fins íntegros da educación, concibida como servizo público: para o público e co público. O profesor como profesional que media para facer da educación de calidade un dereito efectivo para todos e con todos.

Defendemos unha profesión democrática

## IDENTIDADES PROFESIONAIS

Estar a prol dun modelo de identidade profesional coma o que vimos de referir non debe levarnos a recaer no tradicional “modelo vocacional”. Cómpre, antes ben, superalo. A xeneralización do ensino non pode seguir dependendo dun tipo de educador vocacional, co que isto ten de voluntarismo e de imposibilidade de avaliar mediante criterios obxectivos o cumprimento desa tal vocación. Cómpre moverse, logo, na dirección dunha profesionalización estricte do labor docente, o que non quere dicir deixar de abrangue-la dobre dimensión formativa e educativa nin reducir toda esixencia a un puro eficientismo.

Para alén dos modelos vocacionais

Se non fosemos quen de evitar calquera apelación a *chamadas* ou vocacións, reproduciríámolo erro de principio da LOXSE, consistente en basear toda a posta en práctica da Reforma, quer nun *ethos* profesional non preexistente quer nun voluntarismo pseudoprofesional imposible de manter. Pola contra nós defendemos unha reforma do sistema que non presupón a existencia dos profesionais que a han levar a cabo, senón que, en certo modo, estes sexan un resultado propiciado por mor daquela. Preferimos falar logo dunha identidade profesional (máis ca do tempero ou carácter dos profesionais) definida operativamente, construída practicamente, com-

Reformadores e profesionais

<sup>4</sup> Cfr. APPEL, M. & BEANE, JA (1997) : *Escuelas Democráticas*.

Cfr. GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*.

<sup>5</sup> Vid. ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): “Manifesto for a democratic curriculum” .

Vid. GUARRO P., AMADOR, op. cit.

<sup>6</sup> Vid. FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001): “Una profesión democrática para un servicio público” .

prometida, regulada, institucionalizada e obxectivada polas demandas políticas que unha sociedade democrática realiza sobre o funcionamento do seu sistema educativo.

Só entendendo integralmente a educación dende esta perspectiva política no máis amplo e nobre senso, é dicir, non unicamente como un conxunto de finalidades engadidas á mesma desde fóra senón en calidade de horizonte constituínte que a determina dun extremo a outro, é posible fornecer suficientemente o sistema para supli-lo ocultamento ou o esvaeemento dos relatos identitarios de referencia, a suplantación pola técnica do que a profesionalidade ten de saber xenuinamente práctico, o rebordamento de toda unidade subxectiva de transmisión do coñecemento por mor da súa crecente complicación e diseminación e, xa que logo, o desprazamento da figura do profesor do centro autónomo do proceso educativo, coa conseguinte perda de poder e control.

O horizonte político da educación

Cómpre, xa que logo, que o profesorado analice esas novas esixencias da sociedade e, en función desa análise, se anticipe a definir nun contexto de debate democrático e participativo o novo modelo de profesionalidade docente ... se non quere que se lle defina autoritariamente desde instancias institucionais. Tal e como, segundo a nosa opinión, está xa a acontecer a partir da LOCE e mediante a aplicación –xeneralizada nun futuro inmediato– dos instrumentos de avaliación externa dos centros consonte criterios estrictamente eficientistas inspirados no modelo liberal empresarial.

Inhibición: imposición

As necesidades da sociedade democrática da época da revolución informática na que nos atopamos e a defensa dunha escola pública para todos que garanta unha formación cultural para vivir con dignidade e participar na construción do seu medio, reclama un modelo de profesional docente no que se integren, sen se contradicir, as diferentes dimensións da actividade educadora que na actualidade boa parte dos docentes (especialmente nos niveis de secundaria) non aceptan ou admiten só en parte:

Dimensións e funcións do educador

1. Un profesional especializado na transmisión de coñecementos e saberes e que, en consecuencia, debe estar permanentemente formándose e actualizándose, no só no eido científico da súa especialidade senón tamén nas técnicas didácticas e pedagóxicas posibilitantes dunha metodoloxía activa.
2. Un profesional da educación que, polo tanto, abrangue amais da dimensión transmisiva da súa práctica, os aspectos formativos, lúdicos e emocionais non reducibles a contidos conceptuais (educación en valores), esenciais desde a perspectiva de propiciar cidadáns democráticos críticos e responsables.
3. Un profesional consciente dos novos medios de difusión da información característicos do noso tempo e que, xa que logo, admite a necesidade de formarse para ampliar e articula-lo limitado e ríxido logocentrismo do ensino tradicional (incorporación dos novos medios, tanto dende o punto de vista dos recursos para a transmisión dos coñecementos como desde o de obxecto de estudo e instrumento para a expresión do propio alumnado), que acepta por tanto que a escola como centro privilexiado do saber xa rematou, valorando logo á importancia da formación procedemental.

Transmisor de coñecementos

Educador en valores

Pluralidade de linguaxes vehiculares

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 4. Un profesional responsable que sabe que as actuais características socio-lóxicas da sociedade na que vive, coa incorporación ó mundo laboral da muller, esixe dos centros educativos non universitarios un compromiso de coidado e vixilancia de nenos e adolescentes que no pasado só se requiría ós primeiros niveis de ensino.                  | Garderías<br>¿por que non? |
| 5. Un profesional que aposta pola aprendizaxe cooperativa, consciente de que o labor educativo non é un traballo individual senón colectivo e disposto, en consecuencia, a involucrarse nun proxecto de traballo en equipo, que abandona a concepción da aula como espacio pechado e impenetrable e do centro como reducto illado do contorno social. | Labor de equipo            |

As anteriores dimensións pódense resumir nestas dúas facianas do educador e da educación de seu:

- |  |                    |
|--|--------------------|
| 1. O docente como formador e educador de cidadáns democráticos, comprometido coa difusión cada vez máis ampla dunha formación cultural básica e unha conciencia crítica capaz de se enfrontar ós valores hexemónicos que dificulten a plena participación democrática. | Resúmense en dúas: |
| 2. O docente como capacitador do alumnado para o desenvolvemento da súa propia autonomía como investigadores e descubridores.  |                    |

## A PROPÓSITO DA FORMACIÓN

A formación inicial debe ser de carácter universitario e abranguer unha formación profunda nos contidos obxecto de ensino e no tratamento pedagóxico dos mesmos, así como unha formación psicolóxica e sociolóxica amais dun coñecemento da práctica.

Formación  
inicial:  
recursos

Se consideramos que a profesión docente é complexa, pouco rutineira e multifuncional, as prácticas docentes deben ser o cerne da formación para profesor. Será nas prácticas onde se contraste a teoría e se realice de xeito colexiado a planificación, deseño, execución e revisión das diferentes tarefas en colaboración co equipo de profesores. Este período de prácticas debería ter unha duración mínima dun curso.

Formación  
inicial:  
prácticas

Na nosa profesión tendemos a traballar de forma individual e oculta. Necesitamos facer visible o que facemos para podelo analizar e mellorar, así como tamén construír equipos que incorporen profesores noveles e experimentados que poidan investigar e reflexionar xuntos sobre o seu labor.

O desocultador  
que o  
desocultar...

A formación do profesorado debe ser considerada, xa que logo, como a posibilidade de crear espazos de traballo colaborativo cos profesores para que aprendan e reflexionen no seu contexto, isto é, nos centros educativos.

Ensinar e  
aprender a  
ensinar xuntos

A formación do profesorado debería estar artellada sobre dous eixes:

1. As necesidades dos alumnos desveladas nunha análise dos fracasos, problemas e déficit. Aprendendo do fracaso
2. Proxectos de mellora deseñados e desenvoltos por equipos de profesores.

## AVALIAR PARA APRENDER

A avaliación como método autorregulativo para coñecer, facer visible e analiza-la nosa práctica educativa é unha das mellores estratexias de construción e desenvolvemento profesional. Sen avaliación non hai conducta positiva

Calquera intento de implantar un modelo de avaliación que serva para a mellora do sistema atrancaríase inevitablemente se os centros non realizan os cambios organizativos necesarios para facilitaren a creación e o desenvolvemento de proxectos colectivos innovadores, e para que as direccións respondan ás demandas pedagóxicas máis que funcionar coma xestorías de relacións laborais. Reorganiza-los centros

A finalidade prioritaria da avaliación do profesorado é a mellora da súa práctica e, polo tanto, a calidade educativa. Para que este proceso de mellora teña lugar é mester que os profesores se impliquen na avaliación do seu traballo. Avaliación e calidade

A avaliación interna parécenos, logo, imprescindible para incidir na mellora progresiva da práctica profesional. Esta avaliación tería lugar no centro escolar e sería levada a cabo polos membros da comunidade educativa. Os profesores participarían de forma individual e colectiva (Departamentos, Claustro, etc.), analizando os diferentes proxectos educativos programados e a súa posta en práctica. Faríase de forma continuada e integrada na planificación do centro como un elemento educativo da maior relevancia. Avaliar dende dentro

Outro propósito que a avaliación debe cumprir é o de garanti-los dereitos democráticos dos estudantes e das súas familias, así como o dereito que todo cidadán ten a recibir unha educación de calidade. Para isto cómpre controla-las posibles arbitrariedades, inxustizas e discriminacións. Avaliación: salvagarda e control

Defendemos tamén a necesidade dunha avaliación externa e con consecuencias tanto para o centro coma para os profesores avaliados. Estas consecuencias poderíanse aplicar como medidas motivadoras de reforzo positivo e poderían ter repercusións económicas ou nas condicións de traballo ou na carreira docente. Avaliar dende fóra

Unha vez sentada a importancia da avaliación para a procura dunha educación universal de calidade e á vista das propostas e experimentos que, de xeito máis ou menos silandeiro, se anuncian –ou xa se están a levar a cabo– de aplicación ó ensino de modelos xerenciais de calidade importados de ámbitos empresariais, parécenos do maior interese e a máxima urxencia abrir tódolos espazos de debate posibles verbo desta cuestión transcendental: o modelo de avaliación e o da calidade da educación. Nisto xogámonos en grande medida o futuro do noso servizo público de educación. ¿Que, como e para que avaliar?

Así mesmo propugnamos que as organizacións sindicais ou doutra natureza que teñan que ver coa educación dende unha perspectiva de esquerda asuman a tarefa Avalia-la calidade dende a esquerda

de investigar, deseñar e propor modelos sociais e democráticos de calidade e, xa que logo, de avaliación que contrarresten os que xa están a piques de inzar por tódolos lados.

A este respecto o modelo de avaliación que ven desenvolvendo o *Instituto de Evaluación y Asesoramiento* (IDEA) ofrécenos un punto de partida útil para comezar a delimita-los riscos que deben caracterizar, ó noso xuízo, calquera modelo de calidade e avaliación compatible cunha escola democrática, na acepción denantes descrita.

Unha boa  
IDEA para  
comezar

Estamos de acordo coa apreciación de que a calidade da educación ten que ver sobre todo co traballo colectivo e colaborativo do equipo de profesores, coa organización e a cultura do centro e co seu proxecto educativo; así como tamén coincidimos en localiza-la unidade de análise no centro como tal.

O centro como  
unidade de  
análise

Así mesmo compartimos as seguintes características que propón IDEA:

1. Consideración da calidade ligada á equidade (respectuosa, logo, das diferencias e a diversidade cultural, aínda que belixerante coa inxustiza e a discriminación).
2. Avaliación orientada á mellora da calidade (non tanto como control nin como rendemento de contas).
3. Avaliación externa pero asumida polo centro e cunha fase de interpretación por parte do equipo de profesores.
4. Comparada. Os resultados son comparado coa media dos resultados de escolas do mesmo contexto sociocultural.
5. Lonxitudinal (desenvolvemento do alumnado e os centros ó longo do tempo) e contextualizada (no contorno socioeconómico e cultural).
6. Privilexiadora do valor educativo engadido, filtrando os resultados polo baruto do contexto sociocultural.
7. Ampla e converxente, recollendo amais dos resultados dos estudantes, os procesos de centro e aula, así como a valoración de pais, profesores e estudantes, isto é, de procedementos eficaces de metaavaliación.

Equidade

Mellora

Externa mais  
interiorizada

Comparativa

Lonxitudinal e  
contextualizada

Valor engadido

Metaavaliación

Non queremos rematar sen salientar o que, ó noso parecer, constitúe o punto crítico deste e doutros modelos de avaliación, capaz de desorienta-la súa posta en práctica, sobre todo cando teñen carácter internacional, das finalidades inicialmente encomendadas. Estámonos a referir ó risco certo de que, ou ben os modelos patrón que se utilicen como referencia inclúan, de xeito inopinado ou explícito, decisións discutibles verbo do que se quere avaliar, ou ben deixen fóra, por mor da súa dificultade de obxectivación, demasiados aspectos relevantes de entre os que conforman o núcleo de calquera noción de calidade compatible cunha educación integral e emancipadora.

Riscos dos  
modelos de  
avaliación

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPEL, M. & BEANE, JA (Comp.) (1997): *Escuelas Democrática.*, Madrid.
- ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): "Manifiesto for a democratic curriculum" en KEMMIS, S. & STAKE, R.: *Evaluating Curriculum*. Victoria.
- BIDDLE, B.; GOOD, T y GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- CARBONELL, J. (2002): "O profesorado do futuro". En GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 11-25.
- CONTRERAS, J. (1999): "El profesorado y la república escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita". *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 80-85.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel
- ESCUADERO J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (1999): "El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador". En FERRERES, V. e IMBERNÓN F. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona, Síntesis, pp. 131-165.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp.76-81.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 289, pp. 85-90.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): "Una profesión democrática para un servicio público". *Cuadernos de Pedagogía*, 302, pp. 74-79.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (2002): *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Kikirikí Cooperación educativa.
- GIMENO, J. (2000): "Carta a mis queridos y airados amigos. Que también lo somos de la enseñanza pública". *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 84-89.
- GIMENO, J. (Coord.) (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*. Fies
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata.
- IMBERNÓN, F. (2003): "Pasado y presente de la formación permanente". *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 83-86.
- MARCELO, C. (Ed.) (2001): *La función docente*. Barcelona, Síntesis.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002): *Evaluación de la educación secundaria / Fotografía de una etapa polémica / Instituto IDEA*. Madrid, Fundación Santa María.
- MONTERO, L. (1998): "Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria: la contribución de la formación inicial". En FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 143-160.

- MONTERO, L. (1999):** “Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas”. *XXI Revista de Educación*, 1, pp. 15-31.
- MONTERO, L. (1999):** “Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada?” *Innovación Educativa*, 9, pp. 133-148.
- MONTERO, L. (2002):** “Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua”. En GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO, A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 27-46.
- PENALVA, J. (2001).** “La motivación del profesorado. Un problema de identidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 307. pp. 94-98.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J. F. (Eds.) (1999):** *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- PERRENOUD, PH. (1996).** “La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio”. *Perspectivas*. 26 (3), pp. 549-569.