

Contribución 2:

IMPACTO DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ZONA EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN ZAEPs

M^a Purificación Pérez García y Grupo de Investigación FORCE¹

(Universidad de Granada)

RESUMEN

En el momento actual es especialmente importante llegar a comprender el sentido, significado y construcción personal y profesional de los procesos de inducción y de desarrollo profesional de los docentes que se enfrentan a una determinada realidad educativa. Esta aportación describe qué componentes organizativos, culturales y estructurales tienen más impacto a la hora en este proceso en zonas de actuación educativa preferente, como laboratorios de innovación,

1. El equipo investigador fue: Jesús Domingo (Dir.), Antonio Bolívar, Pedro S. De Vicente, Manuel Fernández, M^a Jesús Gallego, M^a José León, M^a del Carmen López, Enriqueta Molina y M^a Purificación Pérez, con la colaboración de M^a Teresa Castilla, Elena M^a Díaz, M^a Ángeles Peña, Asunción Romero, Verónica Marín, M^a Ángeles Molina, Antonio Burgos, Manuela Álamo y Emilio Vílchez.

a partir de las conclusiones emanadas de una investigación del Grupo de Investigación FORCE de la universidad de Granada (subvencionado por el CIDE).

PLANTEANDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo es una pequeña, pero sustantiva parte del proyecto de investigación subvencionado por el CIDE titulado "Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado" (Domingo y otros, 2000). En él se pasaba repaso al estado de los centros educativos que –dentro de su ámbito de actuación– se encontraban amplios colectivos en riesgo de sufrir procesos de exclusión social y educativa por razones especialmente de índole socio-cultural, económica o geográfica, extrayendo conclusiones e implicaciones de cara a la propuesta y diseño de acciones formativas para profesores e instituciones educativas. Para ello se tomó como referencia todos aquellos centros públicos (urbanos y rurales –tanto agrupados como en escuelas unitarias–) como concertados que se ubicaban dentro de lo que, siguiendo el modelo de ZEP francesas, se catalogó como Zonas de Actuación Educativa Preferente en Andalucía (Almería, Granada y Jaén).

Centrar el objeto de investigación en un encaje entre "desigualdad en educación" y "desarrollo profesional del profesorado" no es baladí. Lo primero por una simple cuestión de justicia curricular y de principios para recuperar es espíritu y la llama de la escuela pública (Escudero, 2002; VV.AA., 2000) y hacer posible el derecho al buen aprendizaje de todos (Darling-Hammond, 2001). Mientras que la preocupación por la formación del profesorado –en sentido amplio– se debe más a la convicción de que será este último factor un elemento determinante y sustantivo para hacer posible la calidad en la educación (Marchesi y Martín, 1999). Lo uno y lo otro compondrán los pilares sobre los que articular propuestas de futuro capaces de acelerar posibilidades y vencer condiciones de desigualdad (Flecha, 2000).

El marco global de investigación siguió dos grandes momentos: un estudio extensivo desde un cuestionario de amplia muestra ($n = 305$), para obtener una panorámica global; y otro intensivo, siguiendo ciclos de entrevistas de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1994) mediante 10 estudios de caso biográfico–narrativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a docentes de la zona y otras 10 entrevistas en profundidad a miembros destacados de la comunidad (padres y profesionales de otros ámbitos de actuación), para entrar en otros niveles de comprensión y acceder al mundo de los significados particulares y contextuales. Ambas muestras se seleccionaron mediante procesos de estratificación y de afijación proporcional de los estratos; en lo extensivo siguiendo como unidad de muestreo el tipo de centros y en el intensivo, además de cuidar especialmente esta condición, cubriendo el amplio abanico de situaciones profesionales y que fuesen buenos informantes: comprometidos positiva o negativamente –para asegurar la fuerza y veracidad de sus reatos– y con suficiente trayectoria en la zona como para que tuviesen perspectiva histórica.

Para buscar qué elementos deberían ser los más significativos para analizar los posicionamientos de los diferentes profesionales y los impactos sufridos por ellos en su contacto con la realidad, se toma como indicador de lo que debe ser la acción educativa de un "buen profesional" para trabajar en contextos y con colectivos "en riesgo" de sufrir procesos de exclusión educativa. Esta ambigua y problemática categoría se extrae principalmente del análisis factorial del cuestionario; ajustado y complementado por otros matices cualitativos e interpretativos extraídos de los estudios de caso (parte intensiva de la investigación) que buscaba obtener la opinión del propio profesorado y de la comunidad educativa no docente (padres y otros profesionales de la zona).

Desde los resultados del factorial se señala que el componente está constituido por 28 variables, que explican 48'714 % de la muestra y que conforman tres ámbitos significativos de las necesidades que detectan los encuestados:

El primer ámbito se relaciona con lo que podríamos denominar marco de actuación; es decir, aquellas variables que se refieren no sólo a las infraestructuras y servicios complementarios, sino también a actividades extraescolares, programas formativos y proyectos de innovación, formación de las familias, intercambios escolares y asesoramiento y evaluación externa.

Un segundo ámbito estaría constituido por las variables que tienen que ver con *necesidades a nivel de centro*: clima de trabajo, colaboración con otros profesionales y centros de la zona, participación de padres y comunidad, apertura al entorno y algunas cuestiones de carácter organizativo.

El tercer y último ámbito está compuesto por variables que dicen relación con las *necesidades a nivel de aula*: variedad y ritmo de actividades, organización de talleres, asambleas, salidas didácticas, participación de los padres en actividades de clase, uso de medios y recursos, utilización de metodologías activas y de aprendizaje colaborativo y gestión de la clase.

A ello habría que añadir las apreciaciones, sugerencias y críticas extraídas de la voz de los profesores y padres, que vienen a ilustrar más significativamente el sentido de esta variable y, muy especialmente, sus valoraciones cuando sufrieron "*los impactos de la zona*" en su profesión y en sus vidas.

Una vez seleccionadas las variables de análisis, se cruzan a modo de análisis de contingencias, de una parte, con la experiencia en la zona y en la profesión, y, de otra, con su situación administrativa y profesional y la vía de acceso a la zona. El primer cruce tiene sentido desde la perspectiva que no se percibe, ni se actúa, ni se necesita lo mismo en función del estadio de desarrollo profesional (Bolívar y otros, 2002), de ahí que esta contingencia recoja los estadios descritos por Huberman (1990). Pero queda la duda de si esta circunstancia se vive de manera diferencial en función de la experiencia en la zona o de su situación profesional en la que se encuentra. Es importante conocer si existe un segundo impacto con la profesión independientemente del estadio de desarrollo profesional y si el enfrentarse al mismo desde la certeza de que se permanecerá o no en el centro varía tales apreciaciones. Por último, la vía de acceso podría marcar también diferencias en cuanto que no es lo mismo acceder por concursos y situaciones ordinarias o especiales para estos contextos y si es para un centro público o concertado.

LOS RESULTADOS

La *experiencia en la zona*, parece destacarse como el aspecto más relevante en el estudio, pero sin obviar los resultados de las otras dimensiones, por su capacidad matizadora y explicativa de muchas de las cuestiones puestas en liza. El grado de experiencia en contextos "en riesgo" es una variable significativa en la medida que ofrece las siguientes evidencias:

Todo el profesorado que llega a estos contextos, sea cual fuere su condición, formación y experiencia profesional, sufre una fase de impacto que es la más problemática del ciclo. Una vez superada esta fase, el docente abandona estos centros –o intenta hacerlo de modos pasivos (encerrándose y sobreviviendo)– o se adapta, para intentar transformar su práctica o acomodarse a "lo común" en la profesión y centro. Parece que es un incidente crítico que marca la trayectoria de vida profesional –de la que hablara Huberman (1990)–, y que, seguidamente, vuelve a seguir el ciclo por él descrito si viene precedida y acompañada de procesos formativos y de "especial" apoyo.

El profesorado que une su inexperiencia profesional con la de la zona, multiplica esta sensación de choque, pero ello también le mueve rápidamente a que busque ayuda en profesionales que considera relevantes –por lo que observa–. Esta situación, junto a las indicaciones anteriores,

puede y debe ser aprovechada para agilizar y estimular procesos de mentorización profesional con profesores especialmente conocedores de la realidad, el proyecto, la comunidad... y también por otros agentes de la comunidad (empezando por la propia AMPA).

Los años de experiencia en estas zonas está muy relacionado con la pertenencia a determinadas cohortes y subculturas profesionales, por lo que ello se debe tomar en consideración tanto a la hora de emprender y estimular procesos formativos o de desarrollo profesional e institucional, como para que el formador, asesor o personal externo no quede atrapado en las redes de poder que en torno a estos grupos se tejen.

El profesorado más atento con la zona, los chicos, más abierto y sensible, etc. parece corresponder con aquellos que llegaron por libre elección (proyectos de educación compensatoria y carácter singular), por lo que sería interesante retomar/repensar los mecanismos que se dieron en su selección, los procesos que vivieron y qué les ha llevado a ser como son, por si ello alumbrara algunas ideas sobre qué profesor y qué itinerario de profesionalización es oportuno en estos contextos.

En función de los contrastes por subgrupos, la interacción entre ellos –siempre que se dé en su justa medida– parece ser la opción más pertinente para asegurar cierta dosis de diversidad y de conflicto como bases de la autorrevisión, el debate, la dialéctica, la negociación y el consenso, y que se pueden desempeñar los distintos roles que la organización necesita en su desarrollo.

El nivel de *desarrollo personal y profesional del profesorado* es clave para comprender algunas variables que matizan los resultados anteriores. Los impactos que producen estas zonas se constituyen en hitos importantes en su desarrollo profesional, marcan un antes y un después de esta experiencia y, en muchos casos, supone un momento crítico que hace virar su propio proceso de desarrollo profesional o trayectoria de vida profesional. Por los resultados que hemos observado, todos los profesores noveles en estos contextos (independientemente de su grado de desarrollo profesional) se sienten impactados por esta realidad: en cuenta a relaciones personales y profesionales, trabajo en equipo, implicación con la zona, adaptación a la misma, incidencia del conocimiento de los chicos... Lo que muestra claras diferencias con respecto a los compañeros que ya se encuentran socializados con ella (más de 5 años).

Pero también es curioso observar como una vez alcanzada esta socialización en la zona, serán nuevamente los estadios de desarrollo profesional, moral y de integración en determinados planteamientos culturales del centro, los que determinarán nuevas diferencias entre ellos. No existe una diferenciación por tiempo de estancia en la zona como explicación de variables, si bien, cuando aparecen éstas se refieren más a contrastes entre diferentes cohortes y subculturas profesionales (Domingo, 2001) que a otras cuestiones.

La *situación administrativa y profesional* que relaciona a este profesorado con sus centros de trabajo marca algunas diferencias importantes entre ellos. Así se observa un claro paralelismo entre profesorado definitivo –en general–, tanto si es en centros públicos como privados concertados. Entre ellos existe una clara percepción de la profesión que está por encima de las particularidades de las zonas en donde trabajan, aunque necesariamente se vean afectados por ésta y se deban adecuar a algunas dimensiones. Parece observarse como son poco maleables a los cambios y a otras inquietudes, mientras que los colectivos más provisionales, que se encuentran –en cierto modo– de paso, se suelen situar en un polo opuesto a los anteriores. De lo que parece apuntarse una inferencia, el profesorado más estable tiende a perpetuar su modelo didáctico y de centro, mientras que los provisionales, aún sin buscar ni procurar innovaciones, son más sensibles a otros indicadores que se encuentran en la realidad. Los primeros parecen defender un modelo de escuela muy similar a la de otros contextos, mientras que los contratados defienden su modelo de centro, cuando ni uno ni otro –posiblemente– sea el centro CAEP que demanda la administración, ni la comunidad local.

Por otra parte parece existir también una clara diferencia entre los colectivos en cuanto a la forma de conocimiento de la realidad de la zona y los alumnos, así mientras para el profesorado

definitivo se basa fundamentalmente en la lectura y elaboración de proyectos de centro, para los concertados de la concertada viene por otros procesos generados por la dirección del centro, y para los provisionales y sustitutos suele venir en primer término por su intuición, prejuicios, referencias indirectas, etc. Lo que viene a insinuar nuevamente vías diferentes de formación y desarrollo profesional e institucional. Mientras que para unos parece destacarse los procesos de socialización, formación inicial en cuanto a conocimiento del contexto, cultura e idiosincrasia, realidad vs. opinión general (estereotipos), métodos concretos especialmente adaptados, etc. Para otros (los definitivos) puede constituir una vía potente de desarrollo institucional y profesional aprovechar la elaboración, revisión y evaluación periódica de proyectos y planes institucionales de centro.

Por ello parece importante diferenciar los procesos formativos de unos y otros. Mientras que para los definitivos tendrían que llegar mediante procesos internos de (auto)reflexión y compromiso conjunto, para los otros, parecería oportuno incidir en iniciativas de socialización en la zona y centros, no tanto para integrarlos con los definitivos, como para procurar en ellos elementos dinamizadores del sistema que apoyasen otras iniciativas internas que no son generalizadas (profesorado definitivo por otros concursos más sensibles con el cambio, las características y las necesidades y posibilidades reales de la zona).

Siguiendo en la línea de atención a los procesos formativos cabría destacar como mientras los colectivos "no definitivos" reciben apoyo y asesoramiento externo y de otros colegas y se sienten sensibles hacia el mismo, los definitivos (en centros públicos) niegan el valor o dudan de la eficacia de tales procesos y afirman que no es básico para el desarrollo de su actividad docente (ya suficientemente rutinizada/asentada y segura). Los profesores de los centros concertados afirman no recibir ningún tipo de ayuda, apoyo o asesoramiento y lo demandan intensamente de la administración como reivindicación de igualdad con la pública (aunque por otra parte son poco sensibles a otras ofertas globales de zona que no repercutan directamente en sus condiciones de infraestructura, población escolar, etc.). En este sentido se apuntan vías de formación: los profesores con menos experiencia en la zona o provisionales estarían dispuestos a recibir apoyo, asesoramiento, mentorización para su socialización y supervivencia en la zona, mientras que los definitivos dudan de estos otros "desertores de la tiza" o "chicos del maletín" que intentan vender la Reforma. En los concertados, ávidos de formación y desarrollo profesional, ciertamente instigados por los diferentes titulares de sus centros, estos procesos podrían encontrar las puertas abiertas, aunque en el fondo son poco permeables a los posibles cambios emergentes de tales procesos.

Por destacar algunas otras diferencias entre profesorado definitivo en centros públicos y concertados estibaría en la conciencia de la incidencia de la pobreza y circunstancias personales y socio-culturales, como factor determinante del éxito, las expectativas y la orientación del centro, mientras que para los segundos, aunque esto está presente, prima el buscar calidad, eficacia y buenos resultados académicos que le prestigien con buena imagen social. Otra diferencia consiste en la diferente percepción del objetivo de alcanzar una línea pedagógica común y unificar criterios metodológicos. Así, los profesores de la concertada, aún sin pensar que el asunto sea básico, sí tienen en consideración este factor; mientras que para los de la pública, no es en absoluto una prioridad ni orientación (lo que choca frontalmente con aquellos primeros proyectos de educación compensatoria o proyectos de actuación por zonas educativas que desde los MRPs y experiencias punteras de innovación se empezaron a desarrollar como condición prioritaria para el desarrollo armónico de estos colectivos).

En cuanto al *modo de acceso al centro*, aparecen unos claros contrastes entre los grupos de profesores por forma de acceso, unos son mucho más críticos con la realidad mientras que otros —sin duda influenciados por el impacto de la zona o por experiencias contrarias previas— ven actuaciones e innovaciones en muchos aspectos. En cambio, para la gran mayoría permanece de manera irrelevante, lo que también es un indicador de su poca adaptación a estos contextos y

su rigidez. No observan para adaptarse o criticar, sino que ven contrastes, problemas y realidad, dificultades de mayor o menor grado, pero que no tienen porqué hacer variar sus concepciones ni práctica profesional. Cuando aparecen algunas correlaciones por grupos de profesores, son siempre en este sentido:

Entre los firmantes de proyectos de educación compensatoria y los que llegaron por otros concursos especiales de puestos docentes de carácter singular tienen con muchas vivencias y principios similares, puesto que gran parte de los primeros pasaron a su estabilización en los centros mediante este concurso especial; mientras que las diferencias se explican por el acceso en ellas de especialistas de área o con compromisos "formales".

Es palpable también la coincidencia entre el profesorado que accede a los centros por concurso general de traslados (muy socializados en la profesión —con sus luces y sombras— pero no tanto en estas zonas) y los de los centros concertados (contratados). En ambos casos son profesionales poco propensos a emprender grandes innovaciones, muy institucionalizados y más atentos a la eficacia de su labor docente y al propio centro que a la población que atiende. Este profesorado parece coincidir también en no pronunciarse claramente en casi ningún ítem.

Por último, el colectivo más móvil (sustituciones y comisiones de servicio), se debate entre el impacto de la zona —negativo (dificultades) o positivo (observan con admiración la labor de sus compañeros en contextos complicados)— y las más fuertes resistencias (autoprotección y encerrarse en sus rutinas profesionales para su propia supervivencia y autoestima).

Ocasionalmente el colectivo más implicado y crítico (proveniente de los antiguos proyectos de educación compensatoria), puede encontrar coincidencias con los más impactados y hechizados (sustitutos), también en parte por actuar como mentores de los segundos o por ser éstos más críticos y alejados y los sustitutos observan la realidad más desprendidos de prejuicios de la propia profesión o culturales del centro.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Existen claras coincidencias entre el profesorado de las ZAEPs, pero también diáfnas diferencias entre ellos. Entre las primeras, destacar la identidad profesional con la profesión más allá de particularidades y contextos (Dubar, 2000), junto a ciertos rasgos de zona. Mientras que las diferencias vienen a recoger la incidencia de otras condiciones (Domingo, 2001): tipos de centros (públicos o concertados, pequeños o grandes, urbanos o rurales, unitarios o integrados en CPRs., etc.) y por otras circunstancias, como su situación administrativa y los diferentes modos y condiciones de acceso y permanencia en los centros —generales y diferenciales—, así como por su nivel de desarrollo profesional y su experiencia en la zona.

Comparando con los ciclos de vida profesional de la propuesta de Huberman (1990), se observan algunos énfasis e implicaciones curiosas a tomar en consideración y abordarse en profundidad y con valentía. El profesorado de estos centros/contextos (ZAEPs) siguen los mismos procesos de desarrollo profesional que el resto de sus compañeros de profesión, si bien cambian sus trayectorias de vida con respecto a ellos:

- Se acentúan las fases de impacto y socialización en la profesión y zona, y los procesos de plena y consciente identificación, de desidentificación o identificación negativa, de identificación neutral y de hechizo o identificación inducida (Elsbach, 1999).
- Se revive el impacto en la profesión al entrar en la zona, lo que supone un nuevo estadio, muy particular de estos contextos, que lleva a la socialización o al abandono.
- Se dan mayores movilidades y ciclos intermedios de compromiso e innovación o estabilización y retraimiento.

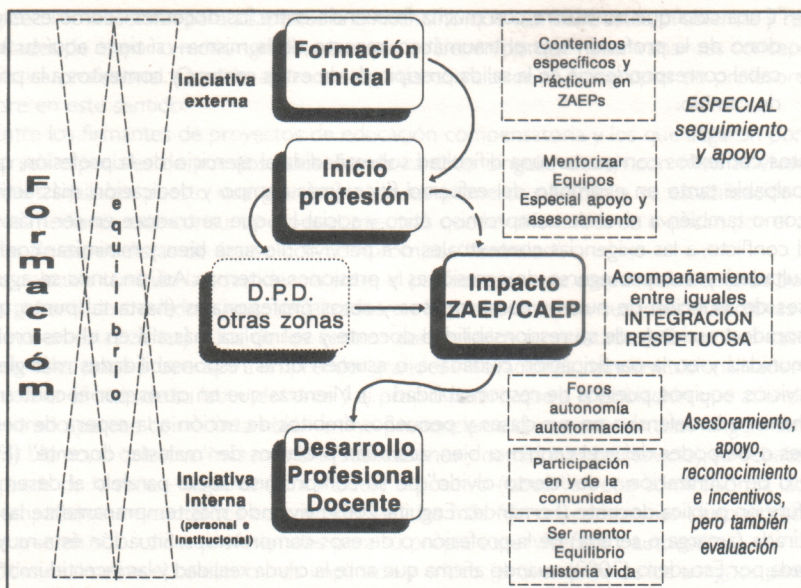
- Y, una cosa que no ocurre con mucha frecuencia entre los docentes —como es el abandono de la profesión tras el traumático impacto de la misma—, sí tiene aquí su justa y cabal correspondencia en la salida precipitada de estos centros y contextos a la primera de cambio.

Estos contextos comportan una dificultad sobreañadida al ejercicio de la profesión, que se hace palpable tanto en el ámbito del esfuerzo físico (más tiempo y dedicación, más actividad, etc.) como también a nivel de compromiso ético y social. Lo que se traduce en ser más sensibles al conflicto, a las exigencias contextuales o a pervivir (llevarse bien y minimizar conflictos y dificultades) y autoprotegerse de agresiones y presiones externas. Así, en unos se agudizan las fases de asunción de nuevos compromisos y retos profesionales (hasta tal punto que el profesorado trasciende de su responsabilidad docente y se implica más allá en el desarrollo de la comunidad y en la participación ciudadana o asumen otras responsabilidades más globales en servicios, equipos, puestos de responsabilidad...). Mientras que en otros, por el contrario, se atrincheran a la defensiva en sus clases y pequeños ámbitos de acción a la espera de tiempos mejores o de poder dejar el centro; o bien, acentúan procesos de "malestar docente" (Esteve, 1987) o de rutinización y de "cierto olvido" de su compromiso social paralelo al desempeño de la función pública docente (Fernández Enguita, 2001) viviendo más tempranamente las fases de retirada (amarga o serena) de la profesión o de esos compromisos. Situación ésta muy bien retratada por Escudero (2002) cuando afirma que ante la cruda realidad y las incertidumbres de los cambios que constantemente llegan a la escuela, más que entrar en el debate por la mejora de la educación y en defensa de compromisos ineludibles, se está produciendo una bajada de brazos, un dejar hacer o la defensa a ultranza de situaciones hoy por hoy insostenibles.

PLANTEANDO UNA PROPUESTA

En definitiva, como sintetiza el gráfico siguiente, en el proceso de desarrollo profesional de este profesorado se dan circunstancias especiales que deben obtener respuestas formativas diferenciales. Al principio, más externas y, paulatinamente más internas, debiendo alcanzar un justo equilibrio entre unas y otras en las fases más dinámicas y productivas de la profesión. Existen necesidades formativas generales (sobredimensionadas tal vez) y particulares que han de venir "pre-servidas" por una formación inicial oportuna y realista, aún desde la conciencia de que no serán cubiertas nunca de antemano sino en servicio y en el seno de una comunidad y centro concreto (De Vicente, 1998). Ante el impacto de la zona, para aminorarlo y dirigir pertinentemente esta fase de crisis para que pueda ser aprovechada como efecto profesionalizador (Perrenoud, 1996), debe estimularse una integración respetuosa con las naturales dudas, precauciones y recelos iniciales, hasta conocer el proyecto, sus historias, su cultura, sus modos de hacer..., con el acompañamiento entre iguales (con un mentorización atenuada) y la integración en equipos de trabajo y discusión. (Ver gráfico página siguiente).

Es muy importante que en estas fases de impacto se pueda producir un cambio significativo en la trayectoria profesional y en la toma de conciencia. Baste como muestra este relato de vida: *"Cuando llegué a esta zona era un maestro con 21 años, recién salido. Sin idea de nada —a mi no me enseñaron cómo enseñar a leer y a escribir— y yo, como por aquel entonces todavía no conocía las implicaciones de la desigualdad en educación ni que había alternativas, administraba mi libro de texto. El choque de zona y la sensación de no saber y de impotencia que me produjo, hizo que todas mis rutinas y aquel momento se me borrarán de mi mente. Cuando —poco a poco— vi a otros colegas y debatí con ellos, empecé de nuevo como maestro. Sólo entonces, cuando fui consciente como maestro, no use libro de texto y empecé con otras innovaciones e historias que sí que responden a lo que pienso que debe ser la acción docente en estas zonas más desaventajadas..."* (E005).



El profesorado –una vez socializado en la ZAEP– es bastante consciente de sus posibilidades, necesidades y carencias formativas, por lo que más que sensibilizarlos y dar charlas concienciadoras, necesitan iniciar y seguir procesos serios de autorrevisión y mejora (Montero, 2001). Parece apuntarse que las modalidades de foros de encuentro e intercambio de opinión, inquietudes y experiencias, junto a otras dinámicas internas de los propios centros (mentorización, trabajo en equipo y formación en centros a partir de proyectos de acción) son las más pertinentes, siempre que estas últimas cuenten con apoyo institucional, sean valoradas por la comunidad y reciban una asesoramiento “con una visión estratégica de proceso” (Bolívar, 1999). No se descartan actividades formativas –tipo curso o seminario–, pero para que se le presenten y entrenen en habilidades concretas y de transferencia directa a la práctica de clase y a una enorme distancia de interés para transmitirles planteamientos legislativos o teóricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (dir.) (2002). *Profissão professor: O itinerario profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.
- DEVICENTE, P.S. (1998a). Atención a la diversidad sociocultural; en Martín–Moreno, Q.; Monclús, A.; Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.). *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- DEVICENTE, P.S. (1998b). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En M. Fernández y C. Moral (Eds.), *Formación y o de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE/GEU, 37–54.

- DOMINGO, J. (2001). Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución*. Barcelona: Octaedro.
- DOMINGO, J. (Dir.) (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el profesorado*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación (inédita).
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 3ª ed. Revisada.
- ELSBACH, K.D. (1999). An expanded model of organizational identification'. *Research in Organizational Behaviour*, 21, 163-200.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (2001). *¿Es pública la escuela pública?*. Barcelona: Praxis.
- FLECHA, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; En J. Domingo y M.G. Mesa (Coords.), *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: FORCE.
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. *Currículum*, 2, 139-159.
- KELCHTERMANS, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development; En I. Calgren, G. Handal y S. Vaage (eds.), *Teachers thinking in action in varied contexts: research on teachers thinking and practice*. London: Falmer Press, 93-108.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PERRENOUD, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: Dos modelos de cambio; *Perspectivas*, 26, 3, 549-569.
- VV.AA. (2000). *Proyecto Atlántida de Educación Democrática*. Madrid: FIES/CCOO.