

La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado

Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Consejero del CEE

Resumen

El texto insiste en que el valor de la participación ha de concretarse en el pensamiento y toma de decisiones sobre los valores, contenidos y dinámicas necesarias para construir un currículo democrático. La colaboración docente puede y debe ser un contexto y un modo de articular la participación y responsabilidad del profesorado al respecto, procurando concertarla, a su vez, con otros agentes y responsabilidades sociales y educativas.



La participación es, desde luego, uno de los valores esenciales de una escuela pública que no lo sea tan sólo en términos nominales, sino porque de modo efectivo y con diversas consecuencias representa un espacio social democráticamente gobernado por el pensamiento, la crítica, la provisión y realización del bien común de la educación. Ello supone, entre otros asuntos, que sea un contexto institucional donde diversas voces, también las del profesorado, sean oídas y articuladas en procesos de debate, deliberación y concertación y práctica, teniendo como referentes los valores, principios, relaciones y actuaciones que han de vertebrar un currículo democrático.

Como otras grandes palabras, la que se refiere al valor de la participación requiere bastantes precisiones. Es necesario acotar sus contornos y condiciones, sus modalidades y actores. Es preciso dejar bien claro cuáles han de ser los contenidos o temas pertinentes sobre los que se aplique, cómo ha de traducirse en condiciones, dinámicas y decisiones coherentes con el marco de referencia de una escuela y una educación democrática. Aunque es cierto que la participación no es posible en ausencia de ciertas condiciones estructurantes o formales que la tornen posible, también lo es que su plasmación efectiva exige bastante más que la mera existencia de estructuras formales de participación y cauces reconocidos para ejercerla. Por más que haya, como por fortuna hoy existen, diversas estructuras y órganos de participación en la educación, sólo estaremos realizando una participación efectiva y democrática con todas las consecuencias, si se acometen, discuten y conciertan aquellos temas que sean pertinentes y relevantes, si los actores que están llamados a participar asumen realmente sus responsabilidades y si los procedimientos que la regulen y realicen hacen posible la construcción de un currículo y una escuela democrática. Puede haber, y de hecho las hay, formas huecas y contenidos irrelevantes de participación, por parte del profesorado o de otros actores, en las que no se propicie la re-exición ni se sustente un currículo democrático. Incluso puede haber prácticas de participación que armen y justifiquen una educación selectiva y discriminatoria, donde las voces que se pronuncien y los acuerdos que se tomen no tengan como objeto la defensa del bien común de la educación, sino la consagración de fórmulas, contenidos y resultados escolares y educativos alineados con decisiones individuales, libres de trabas, al servicio de intereses de grupos sociales o corporativos, quizás de individuos particulares. De manera que, como ya advertiera Anderson (1998), la participación genuina y democrática en educación exige entrar de lleno en la discusión de cuáles han de ser los contenidos, las formas y las consecuencias de la participación. Así de fácil enunciarlo, pero realmente complejo de realizar satisfactoriamente en lo que toca a las condiciones, ingredientes, responsabilidades y efectos que habría de llevar consigo.

La participación puede considerarse como un valor transversal a los sistemas educativos públicos, en cuyos distintos niveles de poder y decisión (nacional, autonómico, centros, aulas, relaciones con las comunidades, las familias y diversos agentes sociales) ha de estar presente, así como también en toda la red de actores implicados, cada uno con sus respectivos espacios de competencia y responsabilidad (fuerzas sociales y políticas, administración de la educación, inspectores, equipos directivos, docentes, alumnado, familias). En ese sentido, la participación es indispensable para acordar entre diversos agentes una perspectiva de responsabilidades compartidas, lo mejor trabadas posibles en orden a garantizar como es debido el derecho de todos a una buena educación (Escudero, 2006a). Los dos temas a los que se refiere el título de este texto ilustran bien lo que vengo diciendo, pues se refieren abiertamente a un contenido relevante, el currículo democrático, y aluden a un determinado paraguas bajo el cual situar la participación, una cultura de colaboración docente, que seguramente ha de extenderse más allá del profesorado en exclusiva.

Desarrollaremos, por lo tanto, dos tipos de cuestiones específicas y al mismo tiempo complementarias. La primera se refiere a aquello sobre lo que es preciso centrar la participación del profesorado, el currículo democrático; la segunda atañe a qué tipo de principios y prácticas habrían de regir la participación docente en tal empeño, cuáles pudieran ser algunas implicaciones y exigencias respecto al modo de pensar algunas cuestiones tales como quiénes han de ser los profesores, cómo han de formarse y en qué dirección han de ejercer su profesión, tanto en espacios propios de actuación como en otros que deben negociar y compartir con otros actores.

Una aproximación a la idea de currículo democrático.

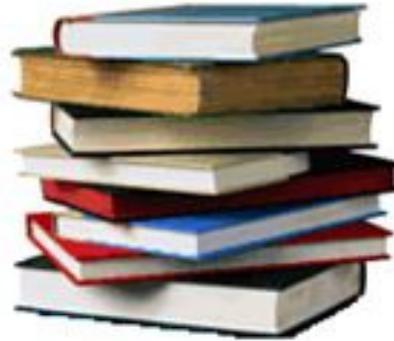
Cada uno de estos dos términos, democracia y currículo, y todavía más las intersecciones que resulten al tratar de relacionarlos, son tan densos y arrastran consigo tal multiplicidad de significados e implicaciones que desbordan ampliamente tanto la extensión como la profundidad con que aquí puedan desarrollarse. Hay diversas fuentes donde se ha tratado con detalle la justificación, los valores, contenidos, dinámicas y resultados personales y sociales que corresponden a una escuela y currículo público, democrático, justo y equitativo (Apple y Beane, 1997; Gimeno, 2001; Guarro, 2002; Bolívar, 2004; Dubet, 2005; Escudero, 2005). En un intento de enunciar brevemente aquí algunos de los aspectos que me parecen esenciales, se pueden considerar los siguientes:

- a) Un currículo escolar es democrático si se sustenta sobre los valores que reclaman la realización de la justicia social a través de la escuela y el currículo, lo que lleva, primero, a vincularlo al imperativo social y ético de proveer a todas las personas el bien esencial de una buena educación y, segundo, a asumir en la sociedad, la escuela y los docentes aquellos compromisos que son precisos para garantizarlo con eficacia.
- b) Un currículo escolar que aspire a ser coherente con ello ha de ser el contenido y el resultado de procesos de participación que se apliquen a responder a estos grandes interrogantes: 1) *¿qué aprendizajes* (intelectuales, personales, cívicos) han de ser pretendidos y logrados con todo el alumnado (con una atención especial a la escolaridad obligatoria) en cada uno de los tramos de la escolaridad? 2) *¿qué contenidos* han de ser seleccionados y organizados de forma que nuestro acervo cultural sea bien puesto en relación con los estudiantes, sus contextos y el mundo que existe y que sería humano y justo construir, trabajando sobre ello de modo reflexivo y crítico? ; 3) *¿qué oportunidades, actividades, experiencias y relaciones educativas* han de orquestarse de forma que los estudiantes, que son diversos, cuenten con posibilidades equitativas, y por lo tanto adecuadas a sus ritmos y necesidades, para lograr los aprendizajes considerados esenciales? ; 4) qué aspectos y cómo deberían ser objeto de *seguimiento y valoración* del proceso de enseñanza y aprendizajes y los logros o dificultades de los estudiantes, haciendo de la evaluación mucho más un contenido y actividad de comprensión y ayuda para aprender que un mecanismo de destilación y filtro, calificación y clasificación del alumnado (Álvarez Méndez, 2001. Seguramente no es posible suponer que sólo exista un raíl estrecho y uniforme para ello. Sean cuales fueren, sin embargo, las veredas, nunca debiera ponerse en cuestión el derecho esencial a la educación, así como tampoco la apelación a la racionalidad, imaginación y flexibilidad, compromisos éticos compartidos de garantizar experiencias y contenidos de formación equivalente y resultados que, cuando menos, habiliten a todos los estudiantes para proseguir trayectos personales, sociales, formativos y laborales asociados a una vida digna.
- c) Un currículo democrático exige ser pensado y establecido a través de procedimientos democráticos de participación, acordes con valores, criterios y decisiones que no vulneren ninguno de los dos aspectos antes mencionados. Sin merma alguna de un marco ampliado que reconozca y exija la participación en diversos niveles de la sociedad y el sistema educativo, los centros escolares y el profesorado que trabaje dentro de cada uno de ellos están llamados a ejercer su participación como derecho y como un deber. En definitiva, un ámbito inexcusable, donde ha de construirse (ser pensado, diseñado y puesto en acción) el currículo democrático, es el de cada uno de los centros que tienen

el encargo social de proveer el bien común de la educación. La participación como un derecho y un deber del profesorado reclama una implicación activa, consciente y exigiva, crítica, constructiva y responsable. Al lado de la capacidad para hacerse oír e influir en las decisiones sobre el currículo, hay que poner también el compromiso profesional y ético de asumir lo concertado en aras del bien común, de actuar con responsabilidad sometiendo a escrutinio público por qué se hacen las cosas que se hacen y, a su vez, dando cuentas de cómo y por qué se han conseguido o no los objetivos pretendidos. La participación requerida por un currículo democrático está obligada a conjugar esos tres aspectos, como capacidad de influir, como justificación de lo que se hace, como rendición de cuentas de los resultados.

- d) Un currículo democrático ha de construirse como una tensión, una proyección bien justificada hacia el futuro del modelo de escuela pública que ha que irse realizando y que todavía no tenemos. Ello constituye su dosis de utopía. Al mismo tiempo, sin embargo, tiene que anclarse con realismo en el pasado y el presente, lo que ha de representar su conexión estrecha con la realidad de los hechos, con su trama histórica, así como con las concepciones y prácticas que han ido trenzando lo que fue y es la educación (Furman, 2004; Escudero, 2006a). El primero de esos ejes vincula el currículo con una ética de la justicia, que representa su razón de ser como imperativo ético y urgencia social. El segundo lo hace con una ética de la crítica que reconozca y desvele cómo y por qué se sigue obstruyendo el derecho universal a la educación, al mismo tiempo que cuestione los factores y dinámicas que llevan a vulnerarlo, advirtiendo de los riesgos sociales y personales que ello comporta.

En resumidas cuentas, la inserción del currículo a través de la escuela (un currículo justo y equitativo), los contenidos del currículo diseñado y el currículo efectivo), la concepción del currículo como un empeño de todo el centro) y la adopción de una perspectiva de (currículo innovador en claves de ética y crítica), son esenciales para caracterizar una escuela y un currículo con ello se enmarcan aceptablemente el territorio sobre del profesorado o, si se prefiere, su implicación en la



escolar bajo una perspectiva de justicia social a la proyección de ese marco valorativo sobre construido con los estudiantes (un currículo institucional y no sólo personal (currículo de seguimiento, análisis, revisión, crítica y mejora algunas de las dimensiones que me parecen democrático. Aunque de forma sucinta, creo que el que está llamada a ejercerse la participación denominada cultura de colaboración.

Una cultura de colaboración del profesorado.

Si sobre la idea de un currículo democrático y la participación se pueden decir y entender muchas cosas, acerca de la cultura de colaboración docente cabe hacer otro tanto. El trabajo en equipo, la coordinación, la reclamación tan cacareada de que se tenga en cuenta y se garantice la participación de los docentes o la colaboración, una expresión más reciente y ligada a referentes teóricos y prácticos heterogéneos, todos son aspectos que requieren también algunas disecciones y no pocos matices. Hablar de la participación docente en el currículo y la enseñanza es una obviedad: sin ella, sencillamente, el currículo no pasaría de ser letra muerta; la enseñanza, sin agente, no llegaría a ocurrir. Referirse, no obstante, a una participación propia de una determinada cultura de colaboración, la que conecte y se ejerza con lo dicho acerca del currículo democrático, es algo distinto, bastante más complejo conceptualmente y, desde luego, expuesto en las ideas y prácticas a todo tipo de concreciones, no siempre, quizás, coherentes con los valores, contenidos, aspiraciones y prácticas del currículo democrático.

Seleccionando algunos de los ingredientes que me parecen esenciales a una cultura de colaboración docente, me atrevería a destacar estos tres: 1) que los valores, principios y contenidos del currículo democrático sean asumidos y comprometidos por todo el profesorado; 2) que se lleven a cabo dinámicas de trabajo en colaboración que permitan construir tal currículo como un empeño colegiado; 3) que la institución escolar, todos y cada uno de los centros, lo asuman como una prioridad colectiva, incluyendo en su empeño a la administración, la comunidad, las familias y diversas fuerzas sociales. Veamos algunas consideraciones correspondientes a cada uno de esos puntos.

1) Una cultura de participación y colaboración para pensar y desarrollar un currículo democrático no sería posible a menos que todos y cada uno de los sujetos llamados a participar en ella y realizarla asumen como es debido el valor del derecho esencial de todos los estudiantes a una buena educación. Aunque es cierto que las estructuras y prácticas de colaboración pueden ser un espacio de aprendizaje docente, en concreto de una participación colegiada, es difícil que pueda tener sentido y viabilidad si los sujetos encartados no aportan a ella lo que a cada cual le toca. En caso contrario, la colaboración puede ser forzada, simulada o, quizás, hasta un pretexto sutil o explícito para legitimar en grupo lo que cada cual piensa y sostiene en

particular, tal vez en una dirección antagónica con un currículo democrático. O dicho con otras palabras, una cultura de participación efectiva en la construcción del currículo reclama un profesorado que no eluda, sino todo lo contrario, el valor y las exigencias del derecho universal a la educación, que se atreva a inscribirlo bajo las claves e imperativos éticos mencionados más arriba y que consecuentemente piense, viva y ejerza su profesión bajo esos registros. En concreto, entender la docencia como un trabajo de servicio social a la comunidad y a las personas, asumir los compromisos éticos que conlleva intervenir en la redistribución justa del bien común de la educación, ser plenamente consciente de esa tensión referida entre utopía educativa y realidades que la están negando, procurando no caer en la ilusión pedagógico, pero tampoco en la garras de la cultura del lamento que suele llevar a tirar permanentemente balones fuera del propio área de juego y de responsabilidades.

Es evidente que lo que se está diciendo afecta de lleno al modelo de docente que requiere un currículo democrático, así como también a una serie de asuntos pendientes que es preciso repensar y responder algo mejor que hasta la fecha. La formación, la selección y el desarrollo profesional del profesorado a largo de su carrera tienen, en ese sentido, una importancia crucial. En otro lugar, Escudero (2006b), he analizado algunas de esas implicaciones.

2) La existencia de estructuras y dinámicas de colaboración para hacer posible el trabajo intelectual y práctico sobre el currículo democrático. En el caso hipotético de que hubiera profesores dispuestos a pelear en sus aulas en pro quizás podríamos imaginar oasis y garanticen, por principio y de modo los estudiantes. Nunca se debe que haya algunos profesores militantes una buena educación democrática, sin suficiente. No sería coherente con la todos, equitativa. En gran medida, una que pasar hoy por decisiones, políticas escolar en su conjunto y, empezando preferentes y tareas en las que habría algunos, no sólo grupos de voluntarios, aquellas unidades significativas y sus todo y zonas de centros, profesores son relevantes en la provisión de democrático.



aislados que asumen, están preparados y de un currículo y enseñanza democrática, educativos, pero no paisajes que acojan efectivo, la educación debida a todos descartar el buen deseo y aspiración a y excelentes. Desde la perspectiva de embargo, eso, con ser mucho, no es aspiración a una educación justa para mejora democrática de la educación tiene y prácticas que afecten al sistema por algún sitio, por aquellos espacios de implicarse todo profesorado. No sólo no sólo centros particulares, sino todas agentes (por ejemplo centros como un y otros servicios y profesionales) que educación a través de un currículo

Siendo todavía más precisos, todo ello requiere que, en los propios lugares de trabajo (centros, departamentos, ciclos, etc.), el profesorado participe activamente en grupos docentes, seguramente en distintos niveles como los que se acaban de citar, organizando su trabajo conjunto, su colaboración, en torno a las cuestiones centrales del currículo democrático, su carácter de proyecto institucional y las versiones, lo mejor articuladas posibles, que ha de adquirir en ciclos, cursos, aulas, alumnos y alumnas como sujetos individuales a quienes hay que ayudar entre todos a aprender.

La cultura de colaboración a la que me estoy refiriendo habría de tener, pues, dos caras. Una, su residencia en los valores, normas y compromisos asumidos como necesarios para llevar a cabo el currículo democrático (por lo tanto valores, normas colegiadas y contenidos. Dos, diversas tareas, actividades y metodologías de trabajo en común. Estos dos elementos aluden al contenido y a la forma de la cultura de colaboración genuina (González, 2005) Ambos son esenciales y están convocados a nutrirse mutuamente. Ya que nos hemos referido expresamente al currículo democrático como contenido, conviene aludir a algunas posibles formas de trabajo colegiado sobre el mismo.

En el seno de una cultura de colaboración debiera ser algo habitual, algo que forme parte del quehacer regular del profesorado, algunas actividades y relaciones como:

- Participar en sesiones de trabajo para re-exionar y debatir acerca del sentido y las implicaciones del currículo (no sólo es necesario diseñar el currículum sino hacerlo sobre bases, criterios y principios sólidos que han de ser pensados, argumentados, sometidos a deliberación y concertación.
- Estudiar conjuntamente los resultados del aprendizaje de los estudiantes y enjuiciarlos de acuerdo con el grado en que satisfacen o no los valores

y los criterios del currículo democrático.

- Profundizar en el análisis del conjunto de factores, decisiones y prácticas que puedan estar contribuyendo a generar una fractura entre lo que se piensa que el alumnado que el alumnado debiera aprender y lo que está aprendiendo de hecho, sin mirar para otro lado y planteándose expresamente en qué medida eso pueda deberse, aunque sólo fuera parcialmente, a las concepciones, decisiones y prácticas sobre los elementos nucleares del currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje vigentes.
- Seleccionar y elaborar materiales didácticos, tareas y actividades de aula que propicien el aprendizaje profundo y riguroso, personalizado y atento a la diversidad, el desarrollo intelectual, emocional y social (conocer y vivir los valores de la democracia es esencial a un currículo democrático), que permitan desplegar una diversidad de actividades, materiales y apoyos, así como que enfoquen la evaluación como una manera de comprender el aprendizaje y facilitar su desarrollo aceptable.
- Acometer proyectos de renovación pedagógica, en el ámbito de centro, ciclos, departamentos o aulas, centrados en la respuesta a aquellos

problemas identificados en el análisis de los y renovar ideas, aspiraciones y prácticas,

Como también es de suponer, lo u otras que podrían citarse sean provechosas, reglas de juego idóneas. El diseño de su puesto laboral) es importante, así como también lo cuestión voluntaria, en sentido estricto, sino bien común de la educación. Y, desde luego, un ser una ocasión propicia para la circulación de capacidades entre los participantes, provengan del que el profesorado vaya construyendo al de posibilidad a los ideales pedagógicos en colaboración. En esa dirección apuntan centros como comunidades de profesionales actualidad más un sueño que una realidad, suelen discurrir en ese sentido (González, horizonte de referencia, máxime si se deja la construcción de un currículo democrático.



resultados, o también en el afán de expandir conocimientos y capacidades.

importante y necesario para que estas actividades es que el profesorado cuente con condiciones y de trabajo (distribución y organización del tiempo es el tener claro que la participación no es una institucional, al servicio de una mejor provisión del buen clima y dinámica de participación debiera ideas, de buenas prácticas, conocimientos y del conocimiento disponible sobre la educación o analizar, criticar e intentar abrir nuevas vías en y desde la práctica, individualmente y algunas de las propuestas actuales sobre los que aprenden juntos. Esa apelación es en la pues las micropolíticas escolares vigentes no 2005) Pero posiblemente pudiera ser un buen bien claro que han de ponerse al servicio de

3) Ampliar la cobertura y los agentes de una cultura de colaboración.

Tal como estamos comentando, la cultura en cuestión interpela claramente al profesorado. Si quedara confinada, sin embargo, tan sólo a los profesores entre sí, a algunos docentes o grupos de ellos por ciclos, departamentos u otras instancias organizativas (pueden ser naturalmente algunas de sus manifestaciones), eso supondría una visión restringida. Parece, pues, razonable adoptar otra que supone una visión ampliada de la participación, de una cultura de colaboración. Veamos algunas consideraciones.

En primer lugar, conviene advertir que la cultura de colaboración docente a la que nos estamos refiriendo habría de quedar lo mejor anidada posible dentro de una concepción, organización y funcionamiento de los centros como instituciones colegiadas, participativas y pertrechadas de tal cultura. Es algo necesario para la prestación del servicio público de la educación que les corresponde, así como también para sostener, apoyar y exigir lo que procede de quienes ejercen su trabajo en ellos, los docentes.

En segundo lugar, la perspectiva y las exigencias de una perspectiva de responsabilidades compartidas en relación con la educación, han de extenderse hasta incluir las relaciones y apoyos recíprocos entre docentes, entre asesores, formadores, centros, equipos directivos y profesorado, entre centros y familias, así como con diversos agentes, servicios y recursos que pueden hacer posible el establecimiento de alianzas entre la escuela, la comunidad, los municipios. El número 399 de la Revista de Educación (2006) que ha sido dedicado al Asesoramiento y Apoyo Comunitario para la Mejora de la Educación ofrece diversos puntos de vista sobre el particular¹.

A fin de cuentas, lo que de ese modo se está poniendo sobre la mesa es que, ya que el currículo democrático es algo que desborda ampliamente los confines estrictos de los centros y las responsabilidades aisladas del profesorado, una buena cultura de colaboración y participación que quiera hacerlo posible tiene que incluir en su seno, como voces, contribuciones y responsabilidades, otras más amplias y diversas. Si, en realidad, el pensar y el hacer currículo democrático no es exclusivamente un asunto escolar, sino también social y político, no queda otra opción que dedicarnos a re-examinar, explorar y promover contextos, tareas y compromisos extendidos con tal empeño. Los valores, principios y procedimientos señalados en relación con el currículo democrático y la participación del profesorado pueden utilizarse como una referencia general para este concierto de responsabilidades compartidas y ampliadas al que se alude.

(Footnotes)

¹ Pueden leerse en el mismo contribuciones como la de Hargreaves y Fink sobre liderazgo, Mar Rodríguez sobre asesoramiento comunitario, Nieto y Portela sobre una idea del asesoramiento ampliado o J. Domingo sobre los Departamentos de Orientación. Bolívar trata las relaciones entre familia y escuela, Zafra cuenta la experiencia de un centro de secundaria donde trabaja, Puigvert y Santacruz presentan su proyecto de comunidades de aprendizaje, al tiempo que Luengo hace otro tanto sobre el Proyecto Atlántida. Begoña Martínez abre el tema hasta incluir el conjunto de recursos y plataformas virtuales, hoy disponibles, en las que se pueden localizar materiales y experiencias en ese sentido.

Referencias:

- Álvarez Méndez, JUL (2000) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Anderson, G.(1978) *Toward authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education*. *Administration Educational Research Journal*, 35(4) 571-603
- Apple, M y Beane, M (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Bolívar, A (2004) *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza.
- Dubet, F (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Escudero, J.M (2005) *Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, en Escudero, J.M, Guarro, A, Martínez, G y Riu, X (2005) *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: Octaedro
- Escudero, J.M (2006a) *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación*. *Revista de Educación*, nº 399, 19-42
- Escudero, J.M (2006b) *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*, en Escudero, J.M y Luis, A (eds) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Furman, G.C (2004) *The ethic of community*. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215 – 235
- Gimeno, J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- González, M^a. T. (2005) *Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas*, en Santos Guerra, M. A (coord.) *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería Educación Gobierno de Cantabria.
- Guarro, A (2002) *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro

Datos del autor.

Juan Manuel Escudero Muñoz jumaes@um.es Profesor universitario. Universidad de Murcia. CU Departamento Didáctica y Organización Escolar

Breve Currículo Profesional.

Ambitos de trabajo: Currículo, Formación del Profesorado, Reformas e Innovación Educativa, Asesoramiento, Evaluación educativa, Fracaso y exclusión educativa. Publicaciones más recientes (libros)

(1999) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo (coordinador y autor)*, Madrid: Síntesis.

(2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel

(2005) *Sistema educativo y democracia (en colaboración)*. Barcelona: Octaedro

(2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación (coordinador con Alberto Luis y autor)*, Barcelona: Octaedro