aset

ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

Buenos Aires | 13-16 de agosto de 2003

6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo

Los trabajadores y el trabajo en la crisis

Conformación del espacio de la Formación Técnica Profesional (TTP) y dimensiones que lo constituyen .

María Silvia Baldivieso Hernández
Universidad Nacional de San Luis

Introducción

Durante los últimos años, a raíz de las transformaciones tecnológicas laborales, se han cuestionado seriamente las relaciones establecidas entre el mundo educativo y el productivo laboral, enfatizándose la necesidad de ofrecer una formación adecuada al nuevo escenario económico y social.

Tal cuestionamiento, ha replanteado formas y contenidos de la educación en general y de espacios específicos de formación técnica profesional, en particular, como el de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP).

Así la búsqueda de una formación más adecuada a la cambiante demanda del mundo de la producción, abre el espacio de la educación, a la influencia de nuevos actores y múltiples y diversos factores, exigiendo un proceso de reconformación y reconfiguración de los elementos que lo componen

La visualización y articulación de cada uno de estos elementos, es de fundamental importancia para la definición de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la consecución de los propósitos educativos; ya que partimos de considerar que el espacio no es solo un contexto de aprendizaje sino también de significados (Zabalza, 1997) Y que el centro constituye una unidad de acción, "el centro del cambio" y no solo el espacio del cambio como generalmente se afirma (Pérez - Gomar Brecsia, 2000). En el cual los diferentes elementos / significados se articulan en torno a una dinámica pedagógica organizativa.

Es decir, consideramos que es en el espacio real y simbólico de los centros educativos, donde no solo tiene lugar un proceso formativo, sino, donde los mismos se definen y que la necesidad de visualizar todos sus componentes, se acentúa significativamente en el espacio propio de la formación técnica profesional, y los TTP en especial, ya que los mismos a diferencia de otras instancias educativas, incorporan activamente a los procesos, elementos generalmente no considerados a la hora de

pensar las propuestas formativas, como los propios del trabajo y su entorno y los que se generan en la interrelación.

Indudablemente la forma de ver y abordar tanto el espacio escolar general, como el de la formación técnica profesional, deviene de concepciones epistemológicas que se manifiestan en los diferentes estilos institucionales; pero es prácticamente imposible visualizar sus dimensiones y significar sus procesos, si no se considera la diversidad de actores y factores que intervienen y las relaciones que entre ellos se establecen.

De allí que en la presente comunicación, luego de analizar los aportes que realizan diversos enfoques que explican la configuración de lo escolar; identificamos los principales elementos que confluyen en la definición del espacio propio de los TTP, los rearticulamos según criterios de clasificación surgidos del mismo análisis y los redefinimos en términos de dimensiones específicas para el análisis y abordaje de la instancia educativa.

Tales elementos y dimensiones, surgidos en el proceso de una investigación exploratoria, en la que combinamos técnicas de análisis documental con entrevistas a docentes y directivos de centros y técnicos de la administración educativa[1], por la localización del trabajo de campo, hablan fundamentalmente de la situación de la provincia de San Luis; pero, por el nivel de generalidad que presentan, son factibles de extenderse a otras provincias y regiones donde se implementan TTPs o modalidades de formación semejantes.

Cabe aclarar que no concebimos a la dimensión como cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno (según la conceptualiza el diccionario de la lengua castellana) o lo que es similar desde la lógica de operacionalización de conceptos desarrollada por Lazarfeld (González Río, 1997); sino desde su aplicación hiperbólica o definición en términos figurativos, es decir, solo como un componente particular de la realidad o el pensamiento (tal como lo define el diccionario del lenguaje filosófico. Foulquié, 1967)

Diferentes miradas sobre el espacio escolar y su incidencia en la determinación de dimensiones de análisis del mismo.

[1] Entrevistas a siete sujetos pertenecientes a dos centros educativos de la provincia de San Luis y cuatro técnicos de la administración educativa nacional. Mas documentos institucionales de los mismos centros.

Teniendo en cuenta que para analizar los aspectos implicados en la priorización de dimensiones del espacio escolar es necesario remitirse a una serie de presupuesto que comportan opciones comprometidas con valores ideológicos sociales y culturales, avanzamos en la construcción teórica de nuestro objeto de estudio, relacionándolo con las diferentes concepciones teórico espistemológicas que explican el funcionamiento de la institución educativa.

Para ello tomamos la perspectiva trabajada por autores como González (1989, 1993), Muñoz y Román (1989), Gairín (1996), que consideran las tendencias organizativas: técnico racional, interpretativa y sociocrítica; más otra perspectiva trabajada por autores como Lorenzo Delgado (1993), Uría (1998), etc. que caracteriza a la escuela como una organización ecológica.

Las tres primeras en tanto que reflejan el funcionamiento de la institución a partir de determinados intereses y la consecuente articulación de elementos técnicos, culturales y políticos; la cuarta, en tanto que sitúa al centro en el contexto, mostrando la interrelación dinámica que establece con el mismo. Todas conjuntamente porque a nuestro criterio son los que mejor permiten encuadrar la problemática y dar razón de la posición tomada en relación a las dimensiones constitutivas de los TTP.

Así adentrándonos en las diferentes perspectivas, observamos como el recorte de la realidad que cada paradigma realiza, se manifiesta claramente en las definiciones básicas que desde ellos se formulan, y que aunque no se mencione expresamente, mantiene una relación directa con las dimensiones de la organización que se priorizan y los diferentes estilos institucionales a los que dan lugar.

Sintéticamente podríamos decir que:

Cuando la escuela se concibe conforme a los principios del paradigma técnico racional, es decir, como una entidad objetiva (González, 1993) externamente controlable a partir del diseño de procesos racionales que regulan la participación (Tyler, 1996) y controlan el cumplimiento de metas, objetivos y rendimientos (Antúnez, 1993).; se prioriza fundamentalmente la estructura formal que resulta de un conjunto de normativas y regulaciones oficiales. De modo que los esfuerzos se orientan a la búsqueda de mecanismos pedagógicos eficientes o criterios objetivos concretos, medibles y estandarizables, para asegurar una adecuada organización. Lo que usualmente conocemos como escuelas eficaces

En cambio cuando se considera a la institución educativa desde los principios del enfoque interpretativo, abordándola como un "artefacto cultural" (González, 1993), o realidad que se construye a medida que se desarrollan modos comunes de interpretar la experiencia organizativa; se trabaja considerando que la estructura desempeña un papel más simbólico que instrumental, y en consecuencia se revalorizan variables culturales. y se priorizan los significados compartidos.

Por otro lado, cuando, desde una perspectiva sociocrítica, la escuela es abordada como una organización construida a partir de un ordenamiento social dado que reproduce el contexto sociocultural en sus prácticas y relaciones, al tiempo que desarrolla dinámicas micropolíticas para avanzar en determinados intereses (Ball 1993); se actúa reconociendo que si bien existe una estructura superficial, de interacciones formales e informales, de significados concensuados, de objetivos declarados, etc.; también existe una estructura profunda o subcultura organizativa, definida por las "condiciones materiales de producción y las creencias no exploradas sobre las que se asienta la superficial" (González 1989). Y se enfatiza la construcción de escuelas que avancen en procesos cooperativos de transformación, atendiendo fundamentalmente los aspectos políticos, las contradicciones, las luchas y las tensiones.

Y por último cuando además, desde un enfoque ecológico, se destaca en el análisis la pertenencia de la institución a diferentes contextos, y se la aborda como un ecosistema social y humano (Lorenzo,1993) que funciona en base a sus construcciones y las incidencias de los contextos en el que está inserto; consideran especialmente los influjos de los diferentes sistemas o subsistemas interrelacionados y lo que Uría (1998) llama la organicidad en el funcionamiento.

Si llevamos estas relaciones al plano de los discursos educativos de nuestros días, observamos como, la actual búsqueda de escuelas que bajo el lema de la calidad, enfatizan la gestión y valorizan variables culturales, aduciendo fortalecer la capacidad de la misma, la profesionalidad de sus docentes, el gobierno educativo, etc.; representa una aparente convergencia de enfoques en una opción superadora, que a nuestro entender, se desprende completamente de la perspectiva racionalista, ya que finalmente responde a una voluntad homogeneizadora y uniformizante que desconoce y reduce la realidad socio educativa y, en el caso de la formación técnica profesional, desconoce además la naturaleza de las relaciones sociales y productivas que la atraviesan y constituyen. (sin lograr alejarse de las escuelas eficaces tradicionales).

Conforme a lo dicho, es importante destacar que las propuestas transformadoras (escuelas colaborativas, escuelas que aprenden, etc.) no representan una manera de hacer las mismas cosas en el campo de la educación, sino que comportan la opción por una ideología pedagógica y social, cuyas coordenadas teóricas y programáticas, son las propias de la denominada teoría crítica en educación. (Escudero,1993; Bolivar, 1999).

Por otro lado, si llevamos las relaciones paradigmáticas al análisis de las múltiples propuestas de dimensiones que pretenden comprender la organización y funcionamiento de las instituciones educativas observamos que aunque no existen referencias explícitas a los marcos conceptuales sobre los que se construyen, los criterios y categorías reflejan claras influencias de los paradigmas escogidos.

Unas, a partir de un criterio de niveles de organización, diferencian contextos que configuran la estructura organizativa. Contextos a los que con terminología más o menos semejante denominan macrosistemas, mesosistemas y microsistemas (Bronfenbrenner, en Lorenzo,1993; Gairín, 1993; Uría, 1998).

Es decir, clasificaciones que con claras influencias del enfoque ecológico, visualizan el centro educativo como parte de un contexto fundamentalmente.

Otras, que se refieren a la estructura de las instituciones, a partir de criterios que van desde, el grado de generalidad de los elementos que la componen y decisiones que se adoptan, como la realizada por Gairín (1996) que distingue entre las dimensiones básicas y específicas; hasta la caracterización misma de dichas áreas ó componentes, como el trabajo de Frigerio (1992) que distingue entre las dimensiones organizacional, pedagógico – didáctica, comunitaria y administrativa; el de González (1989) que se refiere a la estructural, relacional. valores, procesos, entorno y cultural; o el de Boronat (1993) que bajo un criterio similar enfatiza la estructura como elemento de un todo y reconoce como dimensiones a la estrategia, los sistemas, el estilo, el staff, las habilidades, los valores compartidos y la organización.

Es decir, clasificaciones más descriptivas, que incluyen tanta variedad de elementos como de perspectivas bajo las que los analizan, difíciles de encuadrar en algún paradigma de los considerados. En general categorías que visualizan al centro educativo como conglomerante de contextos y lo interpretan bajo los diferentes enfoques teóricos.

Por último, las que enfatizan en la configuración de un componente de la organización para perfilar su dinámica, como las clasificaciones de Lorenzo (1993) y

la de Santos Guerra (1994) que priorizan el sistema de relaciones para analizar el centro y hablan de dimensiones en términos de pares antagónicos como: heterogeneidad vs. Homogeneidad; normativa vs. Autonomía; interrelación vs. Celularismo; y lo real vs. lo oculto. .

Es decir, clasificaciones que fundamentalmente desde la perspectiva interpretativa – sociocrítica, consideran que el centro no es algo estable y predecible sino un proceso asentado sobre conflictos permanentes, por lo cual lo visualizan como un contexto de funciones contrapuestas.

Las dimensiones de análisis pedagógico organizativo y la formación técnica profesional

Si bien, al abordar aspectos relacionados a lo escolar en general, indirectamente se hace referencia a la Formación técnica profesional y los TTP, no podemos desconocer que esta modalidad educativa posee una serie de particularidades, que le conceden un carácter singular y la hacen merecedora de un abordaje específico.

Sin embargo, la tendencia a desconocer dichas particularidades, minimizándolas o soslayándolas desde el punto de vista teórico y práctico, interfiere a la hora la hora de diferenciar el sentido de los TTP, y los objetivos que persiguen. Un ejemplo claro de esto es la tendencia a "polimodalizar" numerosos modulos propios de la formación técnica, sin que medie al menos una reflexión sobre su adecuabilidad, o necesidad de adaptación a la formación que se desea ofrecer.

De allí la necesidad de avanzar en el reconocimiento de las particularidades pedagógico organizativas de los TTP y las dimensiones que los constituyen. Para comprender su dinámica y el sentido de los intercambios y construcciones que se producen en su interior.

Para ello, procurando apertura ante la complejidad de los procesos que implica el análisis de una institución, nos abrimos a considerar la pluralidad de factores comprometidos en su conformación, tomando como referencia teórica, los aspectos que destaca cada paradigma y los visualizamos en su interrelación, aunque mediatizamos el análisis por la visión interpretativa crítica que sostenemos.

El siguiente cuadro destaca los aspectos que resignificamos y algunas expresiones de expertos que contribuyen a ilustrar el porque de su inclusión.

Enfoques	Elementos que resignificamos	Expresiones que lo apoyan
Técnico Racional	Lo estático, institucional, Formalmente establecido. "Lo nomotético"	La innovación educativa como práctica social, ergo la organización y reorganización educativa, no debe quedar reducida a un conjunto ordenado de prescripciones relativas a qué hacer, pero tampoco puede ser una cuestión dejada al albur de la improvisación o espontánea ocurrencia de los acontecimientos.(Escudero 1988)
Interpre Tativo	Las particularidades, lo imprevisto e imprevisible. Las construcciones personales y grupales "Lo ideográfico"	"Además de los andamiajes estructurales al ser la escuela una organización socialmente construida en el seno de una estructura formalmente definida, genera una serie de roles, normas, valores y redes de comunicación informales que redefinen la anterior" (Escudero 1988) "Cada escuela posee un conjunto heterogéneo de valores creencias y normas no necesariamente codificadas que contribuyen a dar sentido y significación a lo que se hace, definiendo al tiempo los porque y para qué" (Pérez Gómez 1998:127-162)
Socio crítico	Los intereses sociales y culturales. La interrelación conflictiva. "Lo socio	La escuela como organización es un área de luchas y conflictos en la que existe una gran variedad de individuos y grupos de interés implicados en dinámicas de negociación y pactos (Ball 1993)

	político”	
Ecológico	La visión integrada de la realidad. Interrelaciones intra e inter escolares. “Lo contextual”	“El contexto organizativo incardinado en su entorno inmediato, y este a su ves en contextos remotos, es asumido por cada centro desde su propia realidad. Y por lo tanto con resultados diversos. (condicionantes del trabajo docente”. Uría 1998:26)

Particularidades de los TTP

Tal como se fue observando a través del proceso de análisis de la información, el espacio de los TTP, presenta significativas particularidades en relación al de las restantes propuestas educativas.

Particularidades factibles de categorizarse en torno a dos criterios emergentes y que en su interrelación, dieron lugar a la definición de las dimensiones de los Trayectos técnicos profesionales.

Es necesario destacar que aunque durante el proceso de recolección de la información se trabajo con instrumentos no estructurados que contenían preguntas abiertas, al contrastar lo dicho por cada uno de los grupos y por los diferentes grupos entre si, se observaron significativas coincidencias en los temas introducidos y en ocasiones en el enfoque de los mismos.

Coincidencia que se hicieron extensivas a los datos proporcionados por el análisis de documentos institucionales y documentos legales.

De allí que mediante un proceso de categoriazación y recategorización, en torno a núcleos comunes que gradualmente aumentaban nivel de abstracción y comprensión, se avanzó, en su caracterización y en la construcción de las dimensiones.

El primer agrupamiento, realizado en base a un criterio temático, dio origen a nuevas unidades conceptuales y posibilitó visualizar ordenadamente la totalidad de aspectos que inciden sobre la dinámica pedagógica organizativa de los TTP. Veamos sintéticamente a que refiere cada unidad y las principales características que la originan.

Sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje: refiere tanto a los destinatarios de los TTP como a los agentes educadores que participan. Se determina a partir de la posibilidad de incorporar grupos de trabajadores en actividad o parados a las aulas; la configuración de nuevos perfiles de estudiantes por las diferencias en nivel de formación de base, edad, experiencia laboral, etc.; la incorporación de agentes educadores provenientes del sector empresarial y la posibilidad de incorporar otros del ámbito sindical.

Concepciones básicas: contempla los principios fundamentales que sostienen los procesos y acciones que se desarrollan al interior de los TTP, es decir nociones predominantes en torno al área de conocimiento, al papel, lugar y sentido del trabajo y a la propuesta pedagógica resultante.

Prácticas: contempla el conjunto de tareas que cotidianamente los profesores desarrollan en los centros educativos además de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se define a partir de la emergencia de nuevas prácticas en el seno de los TTP, como la de atención a la diversidad del alumnado; la de gestión del centro para la formación en alternancia; las de abordaje de la transición escuela trabajo; la de articulación con otros niveles y modalidades educativas (regladas y no regladas) y con puestos de trabajo; la de orientación a los estudiantes trabajadores, la incorporación de una estrategia didáctica metodológica apropiada, etc.

Elementos valorativos: refiere al conjunto de valores y significaciones que sustentan los implicados en el proceso de formación y se materializan en su hacer cotidiano. Comprende desde la posición ante el marco normativo que regula los TTP, hasta la

significación que se le otorga a la formación, y la percepción de los intereses diferenciales del mundo educativo y el laboral.

Elementos estructurales: comprende elementos determinantes para la formación, que derivan fundamentalmente de la estructura general en la que se insertan los TTP. Por ejemplo, la distribución de la oferta de formación, la estructura organizativa de los centros donde los trayectos se desarrollan y la necesidad de flexibilizarla para incorporar a otras instituciones implicadas en la formación; las planificaciones institucionales e interinstitucionales que es necesario comenzar a realizar, etc.

Elementos sociolaborales: elementos que provienen de la necesidad que los centros tienen de interrelacionarse con el entorno en el cual están insertos, ya sea para ofrecer respuesta a la demanda del nuevo ordenamiento económico social, o para promover nuevas orientaciones en el mismo. Por ejemplo presiones del sector empresarial para que acompañe los rumbos de la producción con adecuaciones de perfil de los egresados; incidencias de la política laboral general y local en particular, etc.

El segundo agrupamiento, elaborado a partir de un criterio contextual dio origen a cinco nuevas categorías y posibilito situar los elementos sustantivos que determinan la dinámica de los TTP, en su ámbito de procedencia. Tales categorías son:

Aspectos específicos de los TTP: o inherentes al tipo de formación. Comprende participantes, concepciones y valores que sustentan y prácticas que realizan, fundamentalmente.

Aspectos del centro ó derivados las organizaciones educativas mayores en los que se desarrollan los TTP, y que directa o indirectamente acaban regulando su dinámico y funcionamiento; ya que el centro educativo no solo opera como contexto de los trayectos, sino también como contenido.

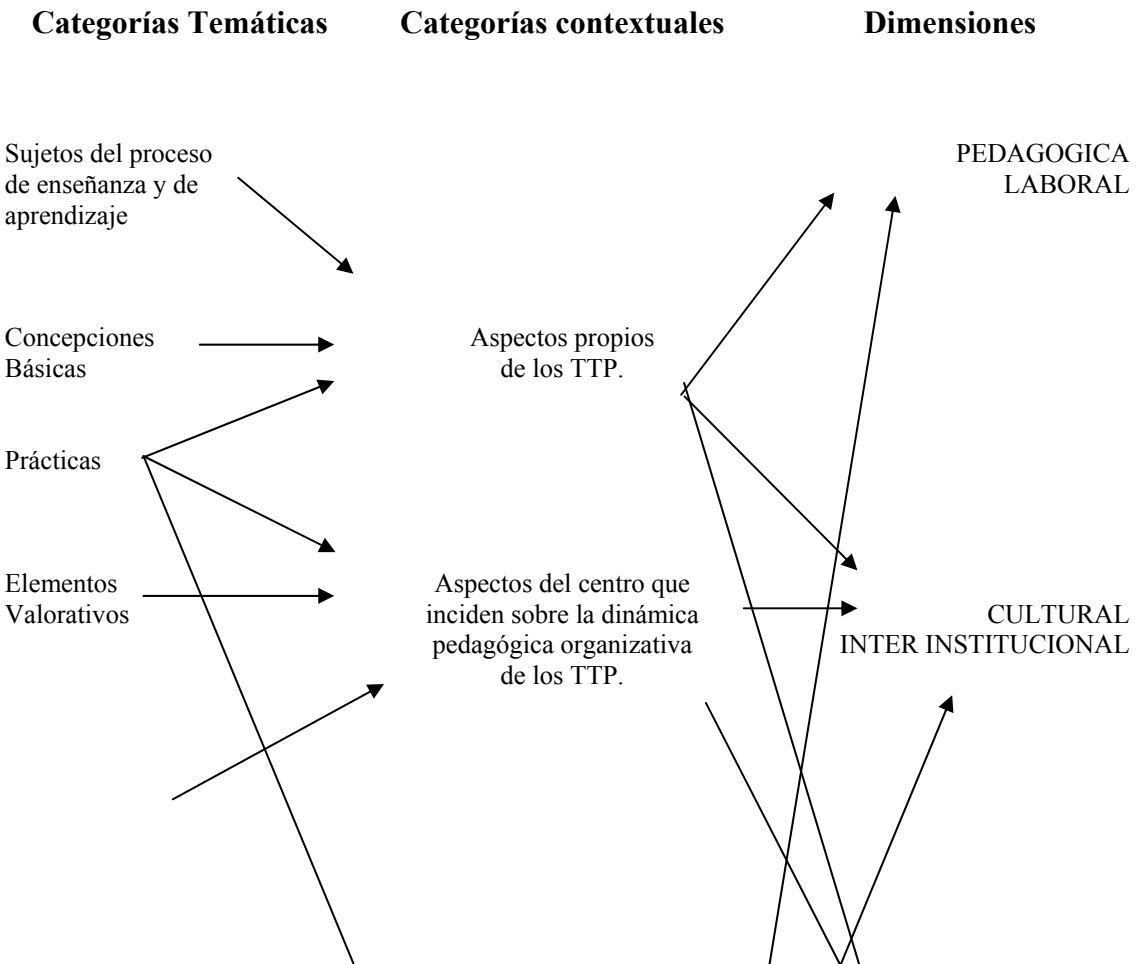
Aspectos del entorno: o contexto mayor que contiene al centro educativo con quien este se relaciona.

Aspectos del sistema o conjunto de principios y disposiciones que ideológica y políticamente administrados condicionan las instituciones y procesos educativos.

Aspectos tiempo y el espacio: sean objetiva o subjetivamente considerado. Es decir tiempo cronológicamente medido y espacio como recurso material fijo; o tiempo y espacio flexibilizados y referenciados en un proyecto educativo específico.

Finalmente el tercer agrupamiento realizado a partir de una combinación de los dos anteriores permitió reorganizar los primeros en base a los segundos, combinarlos y llegar a las dimensiones de análisis buscadas.

Las mismas, al comprender totalmente el espacio de la instancia educativa, alcanzan a la diversidad de factores y actores que la definen (internos y externos), y los interrelaciona dialécticamente en torno a la finalidad que a ésta le compete, conjugando intensiones, procesos y acciones.



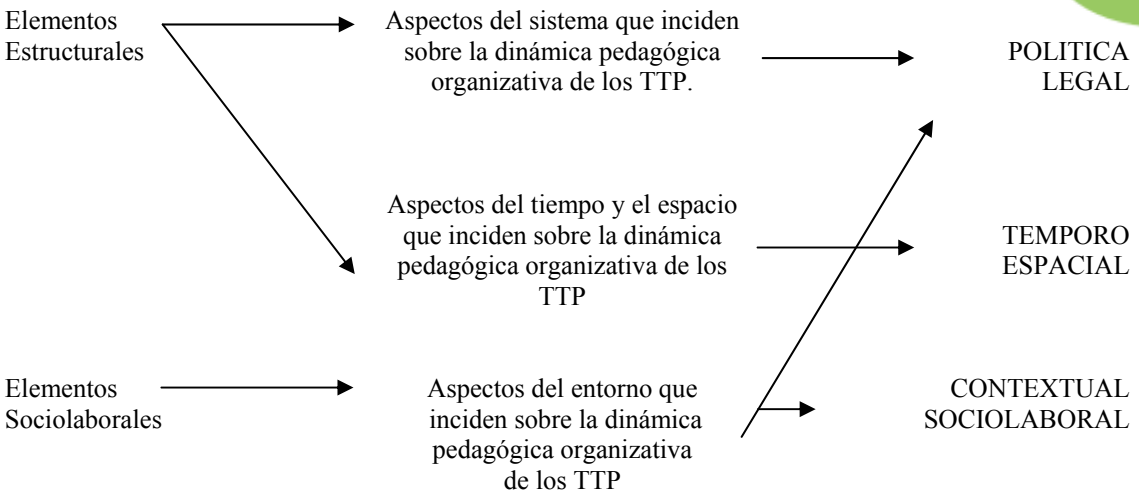


Figura 1. Categorización de la información y conformación de las dimensiones constitutivas de los Trayectos Técnicos Profesionales.

De este modo se definieron cinco dimensiones constitutivas de los TTP:

1- Política legal

En cuanto que toda opción / prescripción pedagógica organizativa responde a determinados intereses ideológicamente justificados que le dan estructura y dinamismo.

Analizar el funcionamiento de la formación técnica profesional desde ésta dimensión implica entender las características de la misma en relación a las determinaciones de la política educativa y económico laboral.

2- Cultural inter institucional

En cuanto que son los significados construidos por los miembros de las instituciones que participan de la formación, en su intercambio y/o confrontación los que se materializan en una determinada organización.

Analizar la dimensión cultural institucional de la formación técnica profesional, supone considerar no solo elementos de la cultura de los miembros de la institución escolar, sino también de las laborales e intermedias involucradas y los que surgen de la interrelación.

3- Pedagógica laboral

En cuanto que los procesos formativos orientados a facilitar elementos para que los alumnos elaboren un proyecto profesional laboral, (formación de trabajadores como sujetos políticos y culturales) se diseñan y desarrollan no solo desde lo académico, sino también desde lo experiencial, insertando el trabajo de los alumnos y sus vivencias relacionales y laborales en la reflexión y práctica escolar, haciendo del mismo un proceso didáctico de enseñanza y de aprendizaje.

Analizar la dimensión pedagógica laboral supone considerar los objetivos pedagógicos laborales, los contenidos, la didáctica, las formas de evaluación, los procesos de orientación personal profesional, etc.

4- Contextual - socio laboral

En cuanto que formación técnica profesional y entorno (inmediato y mediato) se conforman y modifican simultáneamente, tanto a partir de los mutuos aportes como de las demandas y presiones que ejercen uno sobre otro.

Analizar la dimensión contextual socio laboral implica considerar los procesos destinados a la atención de las necesidades formativas del medio circundante y la comunidad en general y el modo en que las mismas son resituadas en el marco de las demandas y posibilidades laborales.

5- Temporo espacial

En cuanto que tiempo y espacio operan como coordenadas que enmarcan el desarrollo de la formación técnica profesional, protagonizando los diferentes procesos formativos.

Analizar los mismos supone visualizarlos no solo desde su perfil regulador, sino también desde el potencial didáctico organizativo que encierran.

Conclusiones

Tras un análisis específico multilateral de la situación de los TTP, observamos que los mismos poseen una serie de rasgos diferenciales que le conceden un carácter singular con relación a las distintas instancias educativas. Rasgos que si bien en una

definición general pueden aparecer sin tal exclusividad, connotados al interior de esta ponen en evidencia sus particularidades.

Que Tales características se traducen en necesidades y planteamientos pedagógico organizativos particulares, merecedores y susceptibles de un abordaje substantivamente diferencial.

Que su no consideración además de desaprovechar el aporte de los elementos diferenciales, pone en riesgo a la formación, ya que ignora elementos externos que generalmente responden a lógicas e intereses diferentes a los educativos, como los propios del sector empresarial

Que en virtud de ello es preciso trabajar considerando dimensiones específicas que amalgaman las particularidades de la instancia educativa y la reflejan, dando cuenta de sus componentes.

Es decir, dimensiones que operan como descriptores de los TTP, capaces de captarlos y reflejarlos en su globalidad y especificidad, de definir sus rasgos de identidad y delimitar cuidadosamente la relación que se establece entre el mundo de las relaciones sociales y productivas y el de la educación.

Tales dimensiones, por un lado, al mediar entre los intereses pedagógico y los laborales contribuirán a develar la intrínseca relación que se da entre ellos y a comprender cuáles son y deberían ser las estrategias y procesos pedagógico organizativos más adecuados para el logro de los objetivos educativos y laborales. Por otro lado, al articular la totalidad elementos que participan de los procesos, permitirán pensar los TTP integralmente y en su dinámica de construcción, abriendo la posibilidad de redefinirlos en procesos de aprendizajes personales e institucionales.

Bibliografía citada

BALL, S. (1993): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas . En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords) Organización escolar. Madrid: PPU.

GONZALEZ, M. T.(1989): La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en organización escolar. En QUINTINA MARTÍN y MORENO CERRILLO (coods) Organizaciones educativas. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.

GONZALEZ, M. T. (1993) Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. Organización escolar nuevas aportaciones" . Barcelona. PPU.

LORENZO DELGADO, M. (1993): Organización escolar, una perspectiva ecológica. España.. Marfil S. A.

TYLER, W. (1996): Organización escolar. Madrid: Morata.

BORONAT, J.M.(1993): Las estructuras organizativas en los sistemas educativos en España". EN GAIRÍN, J Y ANTÚNEZ, S. (Coord): Organización escolar.España: PPU.

ANTÚNEZ, S.(1993): Claves para entender la organización de los centros escolares. Barcelona: Horsori.

FOULQUIE, P.(1967): Diccionario del lenguaje filosófico. Madrid:Editorial labor. S.A.

GONZALEZ RIO, M. J. (1997): Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos. España: Editorial aguaclara.

PEREZ - GOMAR BRESCIA, G. (2000): Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad. En LORENZO, M. y otros: Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol II. Granada. Grupo editorial universitario

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar. España: Aljibe.

URIA, M. E. (1998): Estrategias didáctico organizativas para mejorar los centros educativos. Madrid: Narcea.

ZABALZA, (1997): Los Espacios escolares. en Gestión institucional, selección bibliográfica I. Ministerio de Cultura y educación.