

Artículos arbitrados

A small, detailed illustration of a vintage typewriter, positioned centrally below the main title.

EL TRABAJO COMO EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. PARTE II

Fecha de recepción: 24-02-03

Fecha de aceptación: 13-05-03

JOSÉ FRANCISCO RIVERA ROMÁN Y MARIA LUISA CÁRDENAS.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

paquirri@ula.ve - paquirri@eresmas.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivos generales reflexionar sobre el trabajo como eje transversal y esbozar una propuesta para la formación inicial sobre el tratamiento de este eje. Para lograr estos objetivos hemos desarrollado un marco de referencia teórico sobre el trabajo, la globalización, la educación y la transversalidad. En el marco de la realidad global y local nos interesa resaltar la importancia del eje transversal trabajo en la educación, en general, y la venezolana, en particular. Nos interesa especialmente presentar las bases teóricas y prácticas que fundamentan la formación inicial del docente en el área del trabajo como eje transversal y que ayudarán a los futuros docentes a encontrar alternativas para los constantes cambios socio económicos, políticos y culturales de la sociedad local, regional, nacional y global que afectan su trabajo diario. Consideramos importante incluir, durante la formación inicial, los entornos virtuales para vincular a la empresa y su actividad laboral con la Escuela de Educación.

Abstract

INTRODUCING THE TEACHER TO THE NOTION OF WORK AS THE TRANSVERSE AXIS

Our general objectives are to consider work as the transverse axis, and to outline a proposal for an introductory approach to this axis. In order to do this, we have designed a theoretical framework for work, globalization, education and transversality. Given global and local realities we think it necessary to underline the importance of work as the transverse axis in education in general and Venezuelan education in particular. Of particular interest to us are the practical and theoretical bases underlying the introduction of the teacher to work as the transverse axis and that will help future teachers to find alternatives to the constant socio-economic, political and cultural changes at the local, regional, national and global level that affect their day-to-day work. During the introductory phase, we think it important to include virtual environments to link business activities with the School of Education.

Key words: Introduction, teacher, work, transverse axis, social reconstruction.



El Nuevo Paradigma como elemento básico en la formación inicial en trabajo como eje transversal

Uno de los principales factores de cambio social que introduce la revolución en las comunicaciones es la profunda transformación del proceso del trabajo, progresivamente desagregado, hasta el punto de plantear nuevas claves explicativas en la actual tendencia de individualización y fragmentación de tareas, distribuidas por las redes informacionales. Esta nueva sociedad de flujos demanda otra cultura del trabajo, otro sujeto distinto para el proceso de producción. Las mutaciones económicas, y sobre todo culturales, obligan al hombre a asumir el esfuerzo de prever su futuro sentando las bases de una formación permanente y actualizada en función del cambio social constante y acelerado. Una educación que enseñe a desaprender hábitos y ritos cognoscitivos con el objeto de poder abrir la mente en su totalidad para adaptarse a la innovación tecnológica continua. Esto es, educar hoy no es otra cosa que enseñar a pensar al revés.

Las nuevas tecnologías de la información demandan hoy en el mercado de trabajo una mayor calificación profesional, puesto que se suprimen empleos rutinarios y se crean nuevos procesos que requieren de destrezas técnicas y reflexivas bien distintas al perfil mostrado hasta la fecha por el trabajador fordizado. Por ejemplo, la flexibilidad y adaptabilidad en el empleo son consecuencias directas de la innovación tecnológica. Si durante el desarrollo del modelo de organización taylorista, escuela y trabajo permanecieron como dos polos divididos desde el origen del industrialismo clásico, hoy día se reivindica desde la empresa la utopía societaria de la educación integral. Frente a la segmentación y descomposición del trabajo colectivo en la cadena de montaje, el fordismo es desplazado por la lógica de los círculos

de calidad. La descentralización, autonomía y flexibilidad organizativa favorecen, al contrario que en los talleres fordistas, la participación del trabajador, que debe ser necesariamente inventivo, politécnico, cooperante y críticamente reflexivo para comprender el proceso total desde su posición de productor polivalente. Precisamente los principios de polivalencia y de transversalidad definen, en términos generales, a nivel teórico, el modelo de empresa Toyota, y el espíritu del modelo de organización social que establece la era de las comunicaciones para el nuevo milenio.

Si el modo de organización del trabajo define el tipo de civilización en la que vivimos, es más que pertinente ubicar cuáles son las condiciones actuales de producción industrial. Cuando menos, conviene analizar los cambios en el modo de organización del trabajo para comprender, a nivel micro, en qué consiste la nueva economía de la información, ubicando, así mismo, el papel asignado a la educación y la importancia de la comunicación educativa en el ejercicio de la nueva cultura empresarial. El estudio de la comunicación como dominio debe prestar especial interés a estos aspectos pues son la clave que explica la creciente importancia de las tecnologías educativas, la educación permanente y la comunicación en los objetivos estratégicos de las grandes empresas transnacionales.

Ahora bien, en el presente epígrafe no se trata de analizar la multitud de experiencias existentes en la reingeniería de los procesos de trabajo. Más bien, se trata tan sólo de dar cuenta de la transición a un nuevo modelo de relaciones laborales que enriquece las tareas de producción y, en este sentido, favorece una mayor participación responsable de los trabajadores, por ser éste el marco en el que adquieren relevancia los requerimientos y objetivos de formación.

La formación en el trabajo como eje transversal debe verse como un proceso de transferencia tecnológica (estandarización, simplificación y especialización) de los sectores industriales de alta productividad al proceso educativo. Si sabemos transferir el saber hacia los sectores educativos, estaremos en condiciones de resolver muchos problemas de nuestra sociedad.

El nuevo paradigma en Japón arroja como puntos fundamentales la buena formación de los trabajadores, su alta moral y el deseo de trabajar (Hajime Karatsu, 1992:44). Estos son puntos claves para el eje transversal trabajo.

La búsqueda de nuevas formas de relación de las instituciones educativas con el mundo del trabajo

La colaboración de la academia y de la industria en el desarrollo científico-técnico es la otra cara de la misma

moneda productivista en la que la institución escolar reorienta sus programas curriculares con el fin de formar ciudadanos con destino al mercado de trabajo que regula estrechamente el capital transnacional.

La idea puede basarse en la búsqueda de la institucionalización de las relaciones de la escuela de educación con el mundo del trabajo. Para esto hay que crear las estructuras administrativas que puedan llevar a cabo esta tarea. En nuestra opinión sería por medio de una instancia denominada «Unidad del trabajo como eje transversal», que sería la responsable de programar, organizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades vinculadas al eje transversal trabajo, tanto en la actividad docente del aula universitaria, como en las prácticas profesionales realizadas en las escuelas (públicas o privadas), y como auxiliar en el trabajo del maestro en el aula de clases.

En síntesis, podría aventurarse a pensar que la imagen objetiva de la nueva propuesta parece emerger de la búsqueda curricular, que está orientada a competencias fundamentales para lograr estilos de funcionamiento pedagógico-didácticos postradicionales, gracias a grandes y en algunos casos innovadoras propuestas de algunos sectores universitarios, como también del sector trabajo. Tal es el caso de los métodos “de la pedagogía de las vivencias” (Müller, 1999: 281-298) y de los “ejercicios artísticos” (Fix y otros, 1998). La meta de este tipo de métodos consiste en desarrollar sistemáticamente la personalidad, el comportamiento en situaciones amenazantes y la capacidad de relacionarse con los demás, para lo que se aplica un seguimiento analítico y se brindan posibilidades de experimentar la propia personalidad. De este modo, la formación en el trabajo como eje transversal se aúna a las técnicas utilizadas para fomentar la capacidad creativa y comunicativa y el espíritu de equipo.

Podríamos pensar en otro método como es el del *Proyecto guiado*, en este tipo de proyectos los alumnos solucionan una tarea completa. Al hacerlo, ellos mismos pueden planificar, ejecutar y controlar sus acciones. Además, estos proyectos se caracteriza por no poder ser realizados (únicamente) desde el escritorio; más bien es necesario que los alumnos trabajen físicamente y aporten sus emociones; lo decisivo es que los aprendices ocupen un campo de acción, se pongan de acuerdo sobre las acciones planificadas, desarrollen el campo de acción y que, a continuación, lleven a buen fin las actividades que van ampliando el mismo (Frey, 1991:13). Al igual que los proyectos guiados, los simulacros permiten abordar una tarea compleja, exigiéndose de los alumnos que actúen de modo independiente y por iniciativa propia. Con ese fin se simulan situaciones en las empresas con problemas y necesidad de tomar decisiones, de modo que el alumno puede actuar en un entorno que casi corresponde a una situación real.

Otra alternativa que vincula a los estudiantes de formación inicial con el trabajo son los proyectos de organización propia, estos son los que más se centran en el alumno. El meollo de este método está constituido por proyectos con tareas que, en buena medida, son definidas por los alumnos mismos. Además, la realización de estos proyectos también es guiada principalmente por los alumnos, mientras que el docente asume el papel de una persona que ofrece informaciones o asesoramiento. Al final, los alumnos mismos se encargan de llevar a cabo la evaluación.

Si los estudiantes tienen que asumir la responsabilidad por las decisiones que se toman en torno a los criterios que, según sus opiniones, son importantes, la fijación participativa de las metas fomentará su aceptación. Si son ellos quienes comprueban hasta qué punto se alcanzaron las metas podrán aprender a asumir responsabilidades en relación con ellos y con respecto a la dirección hacia la que se apunta en la formación. Es importante visualizar los procesos de aprendizaje ya que esto permite la creación de medios de configuración abierta. Ello significa que el grupo que aprende o trabaja interactivamente va creando su propio medio a través de la documentación del proceso y de sus propios debates. La ventaja de este método estriba en que, en este caso, los estudiantes mismos aportan los aspectos relacionados a los contenidos y, al hacerlo, aprenden los unos de los otros por el planteamiento de opiniones complementarias.

El desarrollo del trabajo como eje transversal en la formación inicial

La posibilidad de implicar a los estudiantes de la escuela de educación en el mundo del trabajo y su cultura, determina un comportamiento de conocimiento sobre el trabajo en la realidad nacional y en la realidad global. Esta preparación, inserta a la formación inicial uno de los factores que luego puede ser transmitido como acción transversal en el aula de clases.

La falta de medios para movilizar a los estudiantes a los diferentes sectores económicos de la producción nacional, puede ser un problema en el desarrollo de esta propuesta. Por ello, es indispensable crear vías de acceso que puedan dar cabida a estos conocimientos, que serán complemento de la acción educativa.

La solución debería estar vinculada a la creación, a través de Internet, de laboratorios virtuales para desarrollar estas enseñanzas sobre del mundo trabajo con la participación de laboratorios virtuales de empresas¹ nacionales.

Según **Duart y Sangrá** (2000:31) las características de los entornos virtuales del aprendizaje son las siguientes:

- Aportarán flexibilidad e interactividad.
- Permitirán la vinculación a una verdadera comunidad virtual de aprendices.
- Deben permitir tener acceso a materiales de estudio y a fondos de recursos, como también al enlace de materiales entre sí y con la información o documentación ubicada en Internet.

Éstos también se pueden definir como:

un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Un entorno de aprendizaje virtual puede respaldar formas de aprendizaje similares a las reales, aunque no se trate de un espacio físico, como un aula o un anfiteatro, y los alumnos pueden trabajar en estrecha relación sin necesidad de intervenir en el mismo momento. Además de establecer una relación diferente en el espacio y en el tiempo, un entorno de aprendizaje virtual también difiere del real en lo que atañe a la memoria. Estos entornos se realizan con tecnologías informáticas y, por lo tanto, se pueden diseñar de manera que conserven en su propia memoria lo que ha estado haciendo un alumno o grupo. UNESCO (1998:81)

Las nuevas tecnologías de almacenamiento, distribución y difusión de la información permiten un acceso casi instantáneo a grandes bancos de datos, que contienen no sólo información escrita sino también información audiovisual, más inmediata y fácil de procesar (Pozo, 1998:43). Un aprendizaje constante y diverso es consecuencia del flujo de información constante y diversa.

La misión fundamental de estos entornos virtuales dirigidos a la enseñanza del trabajo como eje transversal, es formar profesionales de la educación con un buen conocimiento del medio laboral e industrial y con una buena capacidad de adaptación a medios cambiantes o flexibles para así ubicar en el desarrollo de su actividad docente la importancia del trabajo y su variabilidad constante.

Lo importante de esta propuesta es que el docente puede relacionar los conceptos explicados sobre el trabajo y sus transformaciones, con situaciones en las que el estudiante pueda encontrarse involucrado en su futuro profesional. Garantiza a los alumnos que no habrá una enseñanza excesivamente teórica como también la posibilidad de tener acceso a herramientas que le permitirán poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre culturas y valores que procedan de empresas reales.

La revisión de conceptos sobre el trabajo y el autoaprendizaje, así como la realización de tareas previas a

las prácticas en laboratorios reales en un entorno parecido al real, son algunos de los aspectos más importantes que contempla esta idea.

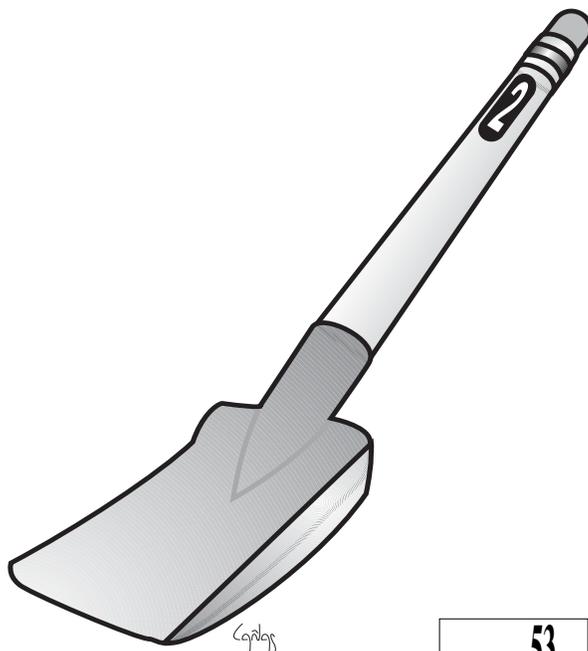
Aspectos conceptuales para el desarrollo de la formación inicial del trabajo como eje transversal

El sustento conceptual del trabajo como eje transversal debe estar vinculado al de la educación y el trabajo, además de los aspectos teóricos y prácticos que se relacionan con estos temas.

Es fundamental para el proceso de la formación inicial revisar los elementos socioeconómicos que impulsan a la educación hacia la necesidad de comprender a profundidad nuevos aspectos relacionados con el mundo laboral y que de hecho están vinculados a la realidad del proceso educativo. Como es importante también manejar los nuevos criterios que organiza la sociedad del conocimiento como aspecto ideal para el logro de objetivos educativos.

El logro de estos aspectos en la formación está basado en el necesario ejercicio de la creatividad, de la disrupción (como forma de cuestionar como son las cosas, de romper con lo hecho) y del desarrollo del pensamiento sistémico.

El desarrollo del conocimiento para el manejo del trabajo como eje transversal debe traspasar la barrera de lo académico por lo académico, debe acercarse al conocimiento de la empresa, de sus culturas, al manejo de la flexibilidad como acción laboral, que hace que lo fijo y rutinario como actividad desaparezca. Debe orientarse el trabajo como eje transversal a la importancia de las capacidades productivas del conocimiento de la realidad circundante.



El proceso de producción se abstrae crecientemente del trabajo concreto para orientarse a las capacidades productivas de conocimiento sobre la realidad circundante que garantizan actualmente la lógica de acumulación. El progreso científico-técnico se convierte de este modo en una variable independiente de acumulación de plusvalía, como señalara **Braverman** (en **Negri**, 1993:21):

En las condiciones de la sociedad de comunicación el capital existe sólo como explotación - una explotación cada vez más externa, más parasitaria - de esta potencia. El capital actúa sobre la capa externa, sobre el límite de una potencia productiva que, automatizándose, se libera definitivamente de todo dominio (...) Por otro lado, emerge la hegemonía de las fuerzas intelectuales aplicadas a la producción: la producción de riqueza depende ya sólo de ellas. Pero estas fuerzas permanecen explotadas: caída la medida, y por consiguiente rota la dialéctica progresiva, toda posibilidad residual de legitimación del desarrollo capitalista, descansa en las ambiguas relaciones de fuerza. Contra este dominio el general intellect social, es decir, la inteligencia técnico-científica socialmente difusa, el conjunto de los procesos de subjetivación que se inscriben en esta materia, establece su afirmación de autonomía, expresa la libertad creativa y la igualdad cooperativa.

La nueva reconceptualización de los valores en un mundo globalizado es tarea de estudio, como también la acción de no perder de vista la importancia del hombre y de los valores sociales, es una tarea clave del aprendizaje de los nuevos docentes. Estos puntos de vista generalizan la necesidad que ha surgido en el planteamiento de qué enseñar y por qué enseñarlo.

Se necesita enseñar a los nuevos docentes todo lo que dé oportunidades reales en un mundo globalizado.

Enseñar elementos vinculados a la realidad económica, es retomar la conciencia de la actividad educativa y su valor real. Los seres humanos necesitan estar preparados para enfrentar realidades que exigen niveles de alto rendimiento y creatividad. No preparar a los alumnos en estas dimensiones sería condicionarlos al fracaso. El futuro docente debe estar preparado para sembrar pautas de comportamiento que impulsen a sus futuros alumnos a dar respuesta a cualquier problema por difícil que este sea. El nuevo docente debe ser una persona presta al cambio constante, a ser un investigador de los problemas sociales y capaz de dar soluciones a los problemas que se le presenten.

El conocimiento sobre la realidad del trabajo nacional

y global y las nuevas tecnologías utilizadas en estos procesos deben ser conocidas por los futuros docentes. Por otra parte, vivimos en una **era de la información** próspera en tiempo real, de la globalización de la economía, de la realidad virtual, de Internet, de la eliminación de fronteras entre naciones, de la educación a distancia, de oficinas virtuales, de robótica, de sistemas de producción automatizados y del entretenimiento. Vivimos el ciberespacio de la formación continuada.

Las nuevas tecnologías de información y de comunicación marcaron todo el siglo XX. **Marx** sostenía que el cambio en los medios de producción transformaba el modo y las relaciones de producción. Eso mismo sucedió con la invención de la escritura, del alfabeto, de la prensa, de la televisión, y hoy está sucediendo con Internet. El desarrollo espectacular de la información, ya sea en lo que dice respecto a las fuentes o ya sea la capacidad de difusión, está generando una verdadera revolución que afecta no solamente la producción y el trabajo, sino también, y principalmente, a la educación y la formación. A pesar de las diferencias y correlaciones existentes, lo cierto es que la economía de la información se convierte en el sector con mayores utilidades a futuro, concentrando progresivamente el número más elevado de puestos de trabajo de nueva creación.

La llamada era tecnotrónica viene marcada por la progresiva transformación de la economía productiva en una economía de servicios. Los sectores terciarios de la actividad social, tales como la educación, el consumo y la información asumen un papel predominante en la racionalidad de la planificación económica, pues la producción y procesamiento estratégico de información constituyen la clave de la productividad en un contexto económico progresivamente informacional.

Ahora bien, la invisibilidad del proceso productivo, desplazado por la producción del conocimiento, introduce nuevos cambios en la conducta productiva y en las culturas de las organizaciones. Nos interesa este aspecto en relación con el problema de comprensión de las políticas económicas en el sector de la información, en la medida que las implicaciones teóricas de la nueva economía de la información determinan hoy las concepciones dominantes del desarrollo social y las políticas culturales que las acompañan. Hoy, por ejemplo, es común que los aspectos de la vida cultural y social pasen a depender directamente de la estructura y organización económica. La sociedad se transforma así en un elemento de producción. El desarrollo no es ya una consecuencia solamente de la acumulación del capital.

El desarrollo se da como resultado de un conjunto de factores sociales, entre los cuales el conocimiento (bajo la forma de investigación científica y técnica, de formación profesional o permanente, de difusión de actitudes favorables

a la transformación continua de los factores de producción, etc ...) ocupa un lugar cada vez más importante. Para lograr las características vinculadas al beneficio de la sociedad el desarrollo debe ser a escala humana como lo plantea **Max-Neef** (1993:38):

Un desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta a la convencional.

La práctica docente en la formación inicial del trabajo como eje transversal

Una vez identificados los objetivos de la propuesta del trabajo como eje transversal en un momento determinado, lo que constituye el referente para definir los contenidos o el “qué” de la formación, se debe determinar qué queremos que aprenda el futuro docente, cómo se aprende ese o esos resultados buscados, cuándo debe organizarse la práctica, cuánta práctica se necesita para activar esos procesos y qué requisitos se deben reunir en esa práctica para adquirir esos conocimientos sobre el trabajo como eje transversal.² (**Pozo**, 1998:81).

El problema se centra en que la práctica pedagógica actual es contradictoria con el nuevo paradigma tecnológico, el cual genera impactos en la producción, en las formas de la organización y en las características del nuevo docente. Según **Diker y Terigi** (1991:228):

El instituto formador debería asumir una responsabilidad central en la que quiebre los comportamientos circulares, que se retroalimentan a sí mismos, a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas del propio instituto y de las formas organizativas que facilitan la reproducción, habida cuenta de que los estudios recientes muestran que en lugar de promover innovaciones, la formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas.

Es necesario retener que una vinculación saludable y necesaria entre las instituciones formadoras y las escuelas no debería pasar por la reproducción acrítica de las prácticas escolares, sino por el análisis de estas prácticas y las alternativas de intervención posible.

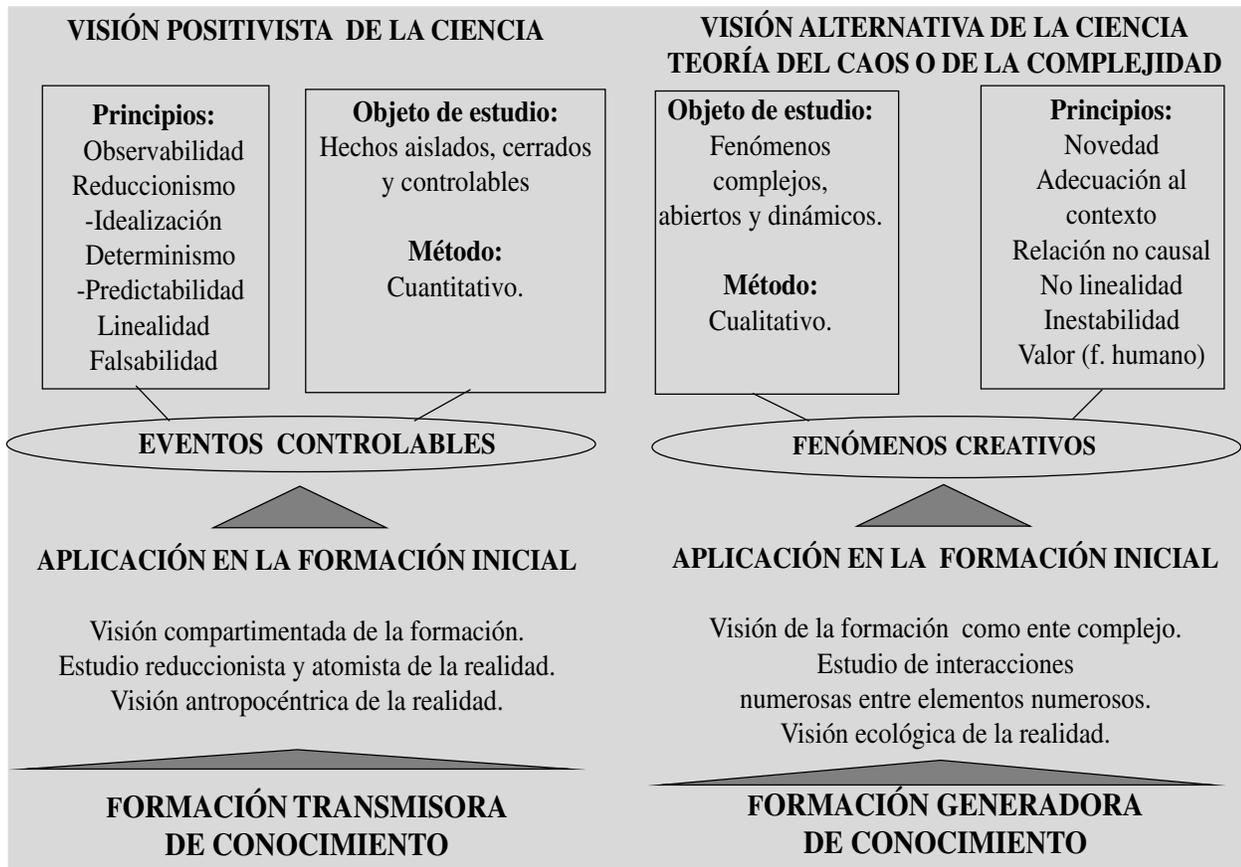
La contradicción se manifiesta también por la necesidad de una evolución teórica en las concepciones de la formación para desarrollar el trabajo como eje transversal, pero acompañada por una práctica que alcance niveles de alto rendimiento en la polivalencia-politécnica. La capacidad de establecer relaciones, de reflexionar sobre la realidad, el uso del razonamiento abstracto y una base sólida de conocimiento general son algunas de las características de ese nuevo profesional de la educación.

La formación inicial, como parte del quehacer social ha estado muy influida por los cambios producidos por los avances científicos y muy especialmente por la filosofía o principios que rigen la investigación científica en ese momento. Así, la formación inicial ha sido vista como un espacio aislado de la realidad social en la que la visión reduccionista, atomista y antropocéntrica del mundo se refleja en la organización del currículum. En los últimos años, a partir de los cambios surgidos en la visión de la ciencia y del hombre, se deberían estar realizando cambios en las instituciones encargadas de la formación de los futuros docentes, acciones que respondan a los cambios filosóficos y metodológicos tanto en las ciencias humanas como en las ciencias naturales.

A nuestro entender, la formación inicial tiene una puerta abierta a través de las diversas reformas educativas que se han venido proponiendo en muchos países del mundo occidental y con estas se pretende responder a las necesidades de comunicación entre las ciencias. En el caso de la reforma venezolana, la implementación de la transversalidad como práctica pedagógica es, en esencia, una manera de intentar una visión global de la realidad. Como también una forma de converger con el paradigma de la complejidad dentro de la formación inicial que sirva de marco para incorporar al futuro docente al mundo académico sin desligarlo de su realidad social, en contraposición con la visión compartimentada y aislada de las diferentes áreas del saber propios de los currículos “tradicionales”.

Los futuros docentes deben participar del conocimiento de todas las dimensiones de la ciencia y la técnica para así enseñar a sus alumnos a incorporarse al proceso productivo bajo relaciones sociales que permitan el empleo. Según **Huberman** (1999:85): “*La construcción de una propuesta de capacitación es un proceso de reflexión en la acción, un diálogo continuo entre capacitadores y capacitados*”.

A continuación presentamos un cuadro en el que se reflejan las diferencias entre las teorías positivistas y las del caos o la complejidad; y su influencia en la formación inicial: **E**



Esquema realizado por María Luisa Cárdenas (2000:11)

Bibliografía.

- Bañegil, Tomas. (1993): *El sistema Just in time y la flexibilidad de la producción*, Pirámide, Madrid.
- Bernardez, E. (1995): *Teoría y Epistemología del Texto*, Cátedra, Madrid.
- Castells, M. (1999): *La era de la información*, Alianza, Madrid
- Cebrián, J. (1998): *La Red*, Taurus, Madrid.
- Chehaybar y Kury, Edith (1999): *Hacia el futuro de la formación docente, en Educación Superior*, Editorial U.N.A de México, México
- Diker, Gabriela y Terigi (1997): *La formación de los maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires..
- Duart, Joseph y Sangrà (2000): *Aprender en la Virtualidad*, Gedisa, España
- Ferry, Gilles. (1991): *El trayecto de la formación*, Paidós, Barcelona.
- Finkel, Lucila (1999): *La Organización Social del Trabajo*, Pirámide, Madrid.
- Fix, W. Saum, K. Zedler, R. (1998): *Creatividad. Nuevos caminos en la formación en las empresas. Contribuciones para la política social y educativa. Cuaderno de Educación 35/36*. Editado por: Institut der Deutschen Wirtschaft. Colonia. .
- Frey, K., (1991): *El método de proyectos*, Editorial Nueva Frontera, Weinheim
- Gardner, Howard (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona.
- Gramsci, Antonio. (1998): *Para La Reforma Moral E Intelectual*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Grukke, Wolfgang. (2001): *10 Lecciones del futuro*, Prentice Hall, Londres.
- Hajime Karatsu. (1992): *La Sabiduría Japonesa*, Gestión 2000, Barcelona.
- Huberman, Susana. (1999): *Cómo se forman los capacitadores*, Paidós, Argentina.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*, De La Torre, Madrid.
- López, R. (1998): *Mundialización y Perfiles Profesionales*, ICE-HORSORI, Barcelona
- McLaren, Peter. (1997) *Pedagogía Crítica y la Cultura Depredadora*, Paidós, Barcelona.
- Maruyama, Magoroh. (1998): *Esquemas mentales. Gestión en un medio Multicultural*, Granica, Chile.
- Marx, C. (1976a): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Siglo XXI, Madrid.
- Marx, C. (1976): *Teoría Económica*, Península, Barcelona.
- Max-Neef, Malfred (1993): *Desarrollo a Escala Humana*, Nordan-Comunidad, Barcelona.
- Negri, Antonio (1993): *Meditando sobre la vida, Anthropos , nº 144* , Barcelona.
- Núñez, L. (1991): *Educación y Mercado de trabajo*, Preu Spinola, Sevilla.
- Piore, M y Sabel Ch. (1990): *La Segunda Ruptura industrial*, Alianza Universidad, Madrid.
- Pozo. Juan (1998): *Aprendices y maestros*, Alianza, Madrid.
- Sennett, Richart (2000): *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- Tissen, René. Andriessen, Lekame. (2000): *El valor del Conocimiento*, Prentice Hall, Madrid.
- Toffler Alvin y Heidi Toffler.(2000): *Crisis de la democracia de masas en EEUU*, El país, España.