

## COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EXCLUSÃO EDUCACIONAL

EIXO: COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS

Abraham Bernárdez-Gómez<sup>10</sup>, UM, ES, [abraham.bernardez@um.es](mailto:abraham.bernardez@um.es)

### Resumo

Neste artigo, será realizada uma breve turnê sobre as implicações das coreografias institucionais na exclusão educacional dos alunos, à medida que as coreografias se desenvolvem dentro das escolas, levando em conta as diferentes dinâmicas organizacionais, e como isso podendo ou não levar a possíveis situações de exclusão. Foi desenvolvida uma metodologia de revisão qualitativa em pesquisas anteriores no que diz respeito aos processos de exclusão educacional, e como estes são afetados por coreografias institucionais. Para tanto, foram revistas as bases de dados de referência sobre a educação em relação a este assunto. Os principais resultados incluem a natureza multifatorial de ambas as questões, tanto as coreografias institucionais como a exclusão educacional. Abrangendo um universo com múltiplos aspectos e dimensões, relacionados aos diferentes fatores protetores e de risco que podem existir dentro das escolas.

**Palavras-chave:** Exclusão educacional. Coreografias institucionais. Estudantes em risco.

### Introdução

Entre as diferentes questões e problemas abordados na educação, uma das que se destaca nos últimos anos é a da exclusão educacional. Isso ocorre porque os diversos agentes e administrações educativas têm chamado a atenção para um fenômeno que é um dos fatores fundamentais para o abandono escolar, gerando uma subsequente rejeição do fato educacional e, conseqüentemente, uma segunda exclusão quando se trata de desenvolver as facetas da vida diária.

---

<sup>10</sup> Pesquisador de pré-doutorado FPI-mineco (Ref: BES-2017-081040)



À medida que nos aproximamos da exclusão educacional, um dos primeiros elementos a serem desenvolvidos neste texto leva em conta diferentes dimensões: a) quais assuntos são excluídos e quais os parâmetros que o afirmamos; (b) deve ser entendido como um *continuum* que se estende desde a inclusão total até a exclusão; (c) as formas de exclusão são diversas e de diferentes frentes; d) há uma correlação social dentro dela; (e) os diferentes modelos que podem ser abordados são todos multifatoriais (JIMÉNEZ, LUENGO e TABERNER, 2009). Assim, podemos dizer que este é um problema na educação e que é abordado a partir de múltiplas frentes, além de ser de natureza complexa, na qual diferentes fatores estão inter-relacionados -como a sala de aula, o centro, o contexto, a relação com as diferentes pessoas- que afeta diretamente a alunos que estão em risco ou são excluídos por causa de os fatores acima levantados.

Esses alunos - ou essas condições - já foram estudados amplamente antes, nas palavras de ESCUDERO e GONZÁLEZ (2013), são:

"Aqueles que, por causa de certas características pessoais e talvez um conjunto deles, bem como sociais, comunitários e familiares, são altamente propensos a alcançar resultados indesejáveis por serem expostos à influência de situações e contextos de risco para eles" (ESCUDERO e GONZÁLEZ, 2013, p. 20)

Como podemos ver, como no caso da exclusão educacional, as características que são levadas em conta ao considerar esses alunos como de risco também são de natureza diferenciada. Por conseguinte, é necessário abordar o seu caso a partir de diferentes frentes, realizando uma avaliação de cada uma delas e observando como podem ser desenvolvidas ações que levem à minoria dos estudantes a esta situação.

Outra das questões a serem apresentadas abaixo é a da coreografia institucional. Nas palavras de PADILHA e ZABALZA (2016), trata-se de "um conjunto de elementos, ações e condições intencionalmente articuladas", que terá impacto no desenvolvimento da vida do centro, afetando cada um dos membros da comunidade educacional de uma forma ou de outra que, como veremos, pode ter um caráter positivo ou negativo.



Em seguida, desenvolveremos uma seção metodológica, apontando as características mais notáveis de como a pesquisa foi realizada, para continuar com a análise e discussão dos dados encontrados, terminando com as conclusões que foram estabelecidas.

### **Metodologia**

Este trabalho foi realizado através de uma revisão de pesquisas anteriores sobre o tema da exclusão educacional e sua relação com coreografias institucionais, para as quais se destinava a conhecer e expor os diferentes fatores das coreografias institucionais que afetam a exclusão educacional. Para fazer isso, devemos nos aprofundar em um tema ou problema no campo da pesquisa e isso requer um processo sistemático e um método específico (BISQUERRA, 2016).

Este processo faz parte das chamadas investigações secundárias (CEA D'ANCONA, 1996; PACIOS, 2013), que permitem o desenvolvimento de um determinado campo de estudo, suas abordagens específicas e suas abordagens básicas. Para atingir o objetivo acima mencionado, a distinta produção científica associada ao tema do estudo através de descritores de exclusão educacional, tem sido localizada em diferentes bases de dados de referência na educação, como ERIC, Dialnet e Web of Science, a distinta produção científica associada ao tema do estudo por meio de descritores de exclusão educacional, escolas e coreografias institucionais.

Os resultados e comentários aos textos encontrados são refletidos nas seguintes linhas.

### **Resultados e Discussão**

Como mostrado na Tabela 1, há uma série de fatores no centro que afetam os alunos de uma forma ou de outra, que tem um impacto maior quando esses alunos são considerados em risco. Esses elementos atendem às características que os centros desenvolvem em suas práticas diárias. No caso dos fatores protetores, percebe-se que são centros amigáveis (TRILLO



e SANJURJO, 2008) que correspondem a um ambiente acolhedor, no qual as diferentes necessidades que os alunos podem mostrar são apresentadas, de uma forma que os envolve na tarefa educacional. Por outro lado, no caso dos fatores de risco, temos a oposição dos anteriores, onde as diferentes dinâmicas que surgem nas escolas desencadeiam climas inóspitos, de natureza excludente, para os alunos. Por conseguinte, podemos inferir as duas questões de relevância para este trabalho: o que e quais são as dinâmicas que se desenvolvem nos centros?

Tabela 1: Fatores de proteção e de risco nas escolas.

Fatores de proteção	Fatores de risco
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem holística às necessidades dos jovens</li> <li>- Ambiente escolar seguro</li> <li>- Relações positivas entre professor e aluno</li> <li>- Abordagem aberta e inclusiva para envolver pais de menor estatuto sociocultural e/ou imigrante de origem ou minoria étnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desrespeito pelas necessidades dos alunos</li> <li>- Ambientes inseguros e de assédio</li> <li>- As relações professor-aluno em que o cuidado e a atenção às suas necessidades pessoais e académicas não são uma prioridade</li> <li>- Inóspito, excludente, punitivo, autoritário, climas pouco desafiadores...</li> </ul>

Fonte: ESCUDERO (2013).

### **Coreografias institucionais, variável de exclusão educacional**

Os alunos que estão em desvantagem para o sistema de ensino tomam uma posição na estrutura escolar a partir da qual eles enfrentam ofensivas contra eles. É uma experiência educacional que prejudica sua pessoa e tem significado emocional, pois eles são forçados a lidar com desqualificações em suas habilidades individuais. Apesar de fazer parte do sistema, existe uma integração excludente que patenteia a sua adesão em contextos de elevada desigualdade. O que é agravado, não só pelas imagens negativas que são assimiladas a esse aluno, mas também por comportamentos e práticas que são atribuídos aos grupos aos quais pertencem. A partir da meritocracia acima indicada, é formulada uma patologia dos alunos

que se movem do e para o contexto educacional, resultando em uma desvalorização circular da experiência do aluno. Tal desqualificação não tem outro efeito senão a derivação e o movimento destes para posições onde não são um fardo. Medidas educacionais ou programas que são evidências brutas do que é relatado, onde eles estão tentando atribuir um perfil profissional que os torna úteis para a sociedade e os níveis de demanda acadêmica ou desempenho são adaptados à casuística do grupo.

As escolas são guiadas por um único mecanismo que os leva a discernir entre alunos bons e medíocres, a transferência entre um exame e uma série de testes de valor determinados pelos professores e sua história escolar. É curioso que um fato da simplicidade que possui, atribui algumas capacidades e outras aos diferentes alunos - incluindo sua validade social - que, dependendo disso, será capaz de fazer um passeio ou outro em sua carreira escolar. Dessa forma, as escolas são constituídas em uma medida de autoestima e avaliação social do indivíduo, gerando, por sua vez, uma representação metafórica de sua localização em uma ordem social predeterminada. Isso responsabiliza o aluno por um processo fora dele, disfarçado por trás de um apelo sobre o valor pessoal que se transforma em desvalorização, frustração e culpa quando os padrões predeterminados não são atendidos por suas limitações pessoais, emergindo um primeiro fracasso inalienável. Pode-se inferir que uma série de deficiências estruturais reproduzem as desigualdades, e a vulnerabilidade escolar é transformada em um mal individual, algo inerente ao discurso neoliberal cujo propósito é a hierarquia nos setores, com uma sinergia entre o social e o educacional.

Neste marco de atuação os centros interveem em dinâmicas que se desenvolvem dentro dele, isto é, as coreografias institucionais que, de acordo com PADILHA, MARAFANTE e MARINHO (2017)

são o conjunto de ações que a instituição propõe/oferece durante o processo de ensino e aprendizagem/permanência do aluno na universidade como as características físicas, de infraestrutura e todas variáveis que estão envolvidas nas relações/processos acadêmicos, administrativos e de gestão da instituição que impacta nos docentes e nos alunos (PADILHA, MARAFANTE e MARINHO, 2017)

Essas dinâmicas ou elementos que moldam a escola como uma organização viva, que atende às diferentes demandas que são apresentadas a ela e, pelo menos, devem estar em constante mudança, são abordadas por pesquisas anteriores, mas de diferentes perspectivas e com muitas semelhanças. Na Tabela 2 podemos ver alguns deles:

*Tabela 2: Elementos centrais envolvidos no processo acadêmico. Elaboração própria.*

<b>Referência</b>	<b>Elementos do centro envolvidos no processo acadêmico.</b>
ESCUADERO (2013).	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Professores: conhecimento, habilidades, percepções e treinamento.</li> <li>b) Trabalho escolar dinâmico e colaboração.</li> <li>c) Consistência do currículo do centro.</li> <li>d) Recursos e meios educacionais.</li> <li>e) Liderança da equipe de gestão e outros agentes.</li> <li>f) Organização e agrupamento de estudantes.</li> <li>g) Relações dos centros com o meio ambiente e as famílias.</li> </ul>
FREDRICKS et AL. (2004).	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apoio ao professor.</li> <li>b) Relacionamentos com colegas.</li> <li>c) Estrutura de classe.</li> <li>d) Apoio à autonomia.</li> <li>e) Características dos objetivos.</li> </ul>
CHRISTENSON, RESCHLY e WYLIE (2012).	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Clima relacional na escola.</li> <li>b) Currículo e Processo Ensino-Aprendizagem.</li> <li>c) Estrutura de objetivos.</li> <li>d) Apoio acadêmico.</li> <li>e) Gestão e liderança.</li> </ul>
GONZÁLEZ (2015, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relacionamentos e clima relacional na escola.</li> <li>b) Currículo-ensino.</li> <li>c) Aspectos estruturais da organização.</li> <li>d) Conexões e relacionamentos com a comunidade.</li> <li>e) Ações de apoio, assessoramento, orientação, etc.</li> </ul>
JANOSZ, LE BLANC, BOULERICE, e TREMBLAY, (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Experiência escolar.</li> <li>b) Experiência familiar.</li> <li>c) Relacionamentos com colegas.</li> <li>d) Atividades de lazer e crenças.</li> <li>e) Comportamentos divergentes.</li> </ul>

---

ZABALZA (2017, 2018)	a) Material
	b) Funcional
	c) Afetivo
	d) Currículo

---

Como já indicado, a maioria deles é coincidente em certos aspectos, que já foram coletados em trabalhos anteriores (GONZÁLEZ e BERNÁDEZ-GÓMEZ, 2019) e que são apresentados abaixo. Estas são as relações e o clima de relacionamento no centro educativo, o apoio institucional à agência em sua trajetória educacional, o currículo e o processo de ensino e de aprendizagem, e como a liderança educacional é exercida (Figura 1):

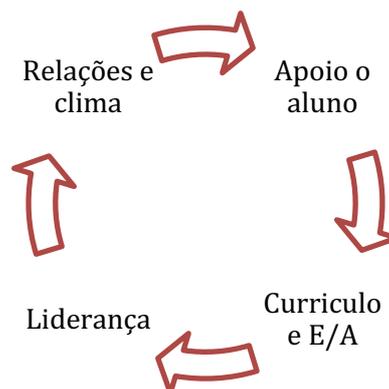


Figura 1: Elementos escolares que afetam o processo estudantil. Fonte: GONZ-LEZ e BERNDEZ-GONEZ-GONEZ, 2019. Elaboração própria.

#### a) As relações e seus respectivos climas na dinâmica educacional

Diferentes autores coletaram diferentes aspectos da influência das relações na dinâmica educacional (GONZÁLEZ, 2010, 2015) e como estes, por sua vez, afetam os alunos. Assim, diretrizes que ocorrem no ambiente educacional, como atenção e apoio às relações ou facilitam que os alunos se sintam pertencentes ao centro e tenham um papel ativo dentro dele serão fatores benéficos na prática educacional.

Algumas dessas práticas podem ser as relações entre professores e alunos com base na confiança, no qual o centro se apresenta como um lugar acolhedor que atende às necessidades e interesses dos alunos. Da mesma forma, os alunos precisam se sentir



envolvidos em sua aprendizagem, considerando-se um elemento ativo do centro, sendo bem-vindos dentro dele. Isso seria alcançado com padrões flexíveis de ação e proteção, com a adaptabilidade necessária à diversidade que existe nas diferentes escolas SMYTH ET AL. (2008).

#### **b) Apoio institucional aos alunos na trajetória educacional**

Alvarez nos diz que "um dos fatores de qualidade da educação é facilitar a ajuda e aconselhamento através de uma intervenção orientadora e tutorial para todos os agentes educacionais." (2017, p. 70). Esta é uma amostra da literatura abundante que indica a importância para os alunos em sua trajetória e como sua experiência no centro pode ser melhorada através de práticas paralelas que podem ser oferecidas à sua formação. Essas medidas dinâmicas/de apoio terão como objetivo melhorar a permanência dos alunos no centro, além de serem um elemento preventivo diante de questões como desinteresse ou abandono escolar. É inevitável relacionar esse aspecto com o tipo de relações que, a partir do centro, se destinam a cultivar dentro da comunidade educacional. Isso resultará de um esforço para atender às diferentes necessidades que surgem para o aluno, bem como os diferentes elementos que são considerados pelo simples fato de fazer uma melhoria que, embora não seja necessário no início, se tiver um efeito positivo será revertida no sucesso de cada um dos alunos durante a fase escolar (MOLINA, 2009).

Entre as diferentes abordagens ou ações que podemos encontrar para realizar esta tarefa de apoio, podem ser destacadas as propostas do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2010) que, entre outras, inclui apoio aos pares, apoio em tempos de transição, planos específicos para o abandono escolar e melhoria da escola ou comunidades de aprendizagem inclusiva, para destacar algumas delas. Das diferentes ações de apoio que podemos encontrar, observamos uma série de eixos vertebrais para todos eles. Por um lado, vale a pena notar a natureza personalizada que as diferentes medidas devem ter para atender às necessidades apresentadas pelos alunos, um processo de avaliação constante e revisão nos processos de apoio e orientação é necessário.



No mesmo sentido, o envolvimento e a participação de toda a comunidade educacional - professores, alunos e famílias (CALVO e MANTECA, 2016; PARADA-GAÑETE, 2015).

### **c) Currículo e processo de ensino de aprendizagem**

O currículo pode se tornar um elemento que carrega algum perigo, tanto para alunos quanto para professores. Isso vem da apresentação do currículo como um guia para burocratizar o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o insignificante para os alunos e resultando em um processo de alienação escolar.

Grande parte disso é gerada através da apresentação do currículo levantado em uma educação de um século atrás e muito estruturado que cria conhecimentos compartilhados e não ajustados ao ambiente e às necessidades do aluno. Da mesma forma, a atual proposta curricular promove um fenômeno já presente há décadas, o individualismo dos professores e uma prática de ensino tradicional, nos quais eles administram a si mesmos em seu próprio.

Da mesma forma, as questões mencionadas são campeãs de um processo de ensino e de aprendizagem baseadas na rotina, sem espaço para abordagens sobre o que e como o conhecimento é ensinado nas escolas, para o qual o protagonista é o professor e o aluno se enfrenta o docente (González e Porto, 2014).

### **d) Liderança**

A liderança educacional "envolve a transformação das práticas tradicionais dentro da escola para melhorar a cultura organizacional" (VALDS, 2017, p.14). Isso significa que o centro educacional "não permanece ansioso nas mesmas rotinas pedagógicas usuais, que ele se move e vai para a frente melhorando os processos de ensino" (GONZLEZ, 2017, p. 7). Este não é apenas um processo técnico em que a burocracia é a principal coisa a ser desenvolvida. Tem caráter de influência institucional e transformação do processo educacional, deixando para trás as práticas tradicionais de gestão organizacional. Segundo FERNANDEZ e REAL, apontam que a liderança educacional:

vai além da gestão, sendo uma forma especial de influência sobre os outros para a mudança voluntária de preferências (ações, suposições, crenças) com base em tarefas ou projetos comuns destinados à cooperação profissional, inovação em práticas alternativas, etc., e diferem da posição formal ocupada na organização (FERNANDEZ e REAL, 2011, p. 4)

Assim, podemos traçar como característica da liderança educacional a reformulação da organização em termos de suas relações, linha e gestão de trabalho, bem como a visão que se estabelece sobre os diferentes propósitos e direções que Centro educacional BERNARDEZ-GÓMEZ (2019). Afirma-se, portanto, que a liderança em organizações - e não apenas as educacionais - "rompe com a relação hierárquica e vertical de modelos e culturas organizacionais anteriores; as relações entre líderes e professores tornam-se ascendentes, descendentes e laterais, tudo devido à ênfase na cultura colaborativa." (TOLEDO, AGUDO e ORUS, 2014, p. 82).

## Conclusões

O problema da exclusão educacional pode ser abordado de diferentes perspectivas, por isso não se deve esquecer que estamos falando de um evento atual nas escolas. Alguns centros que, como foi apontado, devem realizar um esforço ativo, deixando de lado a apatia e a indiferença ao que acontece dentro deles por causa dessa burocracia em que estão inseridos.

Os vários elementos em que foi aprofundado ao longo do texto representam uma oportunidade de melhoria para as condições em que a atividade docente ocorre e a atividade ocorre na sala de aula. Promover experiências de formação relevantes através das quais há uma imersão positiva no ambiente e nos interesses dos alunos. Assim, podemos inferir a visão sistêmica necessária que deve acompanhar qualquer processo de mudança e/ou melhoria no campo da exclusão, devido à sua natureza multidimensional e multifatorial.

## Referências

- ÁLVAREZ, J. La tutoría en secundaria. **Educatio Siglo XXI**, 35 (2), 65-90. 2017.
- BAYÓN, M. C. Y SARAVÍ, G. A. La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. **Desacatos**, 59, 68-85. 2019.
- BERNÁRDEZ-GÓMEZ, A. El liderazgo educativo como elemento transformador dentro de las coreografías institucionales." en MEHLECKE, Q.T.C.; PADILHA, M.A.S.. (Org.). **Inovações Pedagógicas e Coreografias didáticas: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas**. 1ed.São Paulo: Editora Cajuína. 2019.
- BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla. 2016.
- CALVO SALVADOR, A., & MANTECA CAYÓN, F. Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 14 (1), 49-64. 2016.
- CEA D'ANCONA, M. A. **Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis. 1996.
- CEDEFOP **Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe (Cedefop Research Paper No. 3)**. Luxemburgo: Office of the European Union. 2010.
- CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, & C. WYLIE (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer. 2012.
- ESCUDERO, J. M. Respuestas escolares al riesgo de exclusión: un modelo de análisis. En J. M. ESCUDERO (Coord.). **Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad**. Murcia: Diego Marín. 2013.
- ESCUDERO, J. M. Y GONZÁLEZ, M. T. Estudiantes en riesgo, centros en riesgo: dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coord.). **Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad**. Murcia: Diego Marín. 2013.
- FERNÁNDEZ, F. J. A., y REAL, M. R. Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. **Revista Iberoamericana de Educación**, 56 (3), 11. 2011.
- FREDRICKS ET AL. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, 74, (1), 59–109. 2004.

- GONZÁLEZ, M.T. Y PORTO C.M. ¿Hacer ‘más de lo mismo’ en las aulas conduce a un mayor ‘engagement’? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de Murcia. En F.H. VEIGA (Coord.) **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação** (pp. 795-814). Lisboa: Universidade de Lisboa. 2014.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37. 2017.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. **Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers**, (370), 6-11. 2017.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. **Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado**, 19 (3), 158-176. 2015.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. y BERNÁRDEZ-GÓMEZ, A. Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. **Revista de Investigación en Educación**, 17(1), 5-19. 2019
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.T. El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 8 (4), pp. 10-31. 2010.
- JANOSZ, M., LE BLANC, M., BOULERICE, B. Y TREMBLAY, R. Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. **Journal of educational psychology**, 92, (1),171 -190. 2000.
- JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, J. Exclusión Social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. 2009.
- MOLINA, J. Estudio sobre el proceso de apoyo educativo en una escuela para todos. **Innovación educativa**. 19, 185-191. 2009.
- PACIOS, A. **Técnicas de búsqueda y uso de la información**. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. 2013.
- PADILHA M. A., MARAFANTE, G. y MARINHO, L. M. INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE SALAS VIRTUAIS. **III Congresso de inovação e metodologias ativas no ensino superior**. 2017.

- PADILHA, M.A.S.; ZABALZA, M.A. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-curriculum**, 14, 837-863. 2016.
- PARADA-GAÑETE, A. Relación familia-escola: caso concreto do alumnado con Dificultades de Aprendizaje. **Reipe**, 11. 2015.
- SMYTH, J., ANGUS, L., DOWN, B. Y MCINERNEY, P. **Critically engaged learning. Connecting to young lives**. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing. 2008.
- TOLEDO, S. V., AGUDO, J. L. B., & ORÚS, M. L. La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 12(5), 79-97. 2014.
- TRILLO, F. y SANJURJO, L. **Didáctica de profesores de a pie**. Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 2008.
- TRILLO, F., ZABALZA, M. Á., & VILAS, Y. Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida. **Revista argentina de educación superior**, (14), 144-164. 2017.
- VALDÉS, B. A. R. El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. **Gestión de las Personas y Tecnología**, 10(30), 6-19. 2017.
- ZABALZA, M. A. Guía Didáctica basada en La Conferencia: “**Coreografias Didácticas para una enseñanza innovadora**”. 2017. disponible en:  
<https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/miguel-zabalza-beraza-las-coreografias-didacticas-la-ensenanza-innovadora>
- ZABALZA, M. Á., CID SABUCEDO, A., & TRILLO, F. Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. **Revista española de pedagogía**, 72(257), 39-54. 2014.
- ZABALZA, M. A. Taxonomías institucionales: El concepto y su vinculación a la organización escolar. En Simposio **Coreografias institucionais – dos construtos teóricos às práticas formativas**. XV Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas. Lleida. 2018.