

CONSIDERACIONES SOBRE LA TEORÍA *SOCIO-CRÍTICA* DE LA ENSEÑANZA

SEVERINO FERNÁNDEZ NARES
*Dpto. de Didáctica y Organización
Escolar
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de La Cartuja
18071 Granada*

RESUMEN

El estudio de la diferentes perspectivas en los modelos de organización es el mayor interés para profundizar en el conocimiento de la evolución de la enseñanza y de la escuela.

La teoría “socio-crítica” se encuadra entre los modelos “políticos”. En estos modelos subyace el paradigma del conflicto, el cual se entiende como un proceso derivado del poder y de la interacción que se produce en el seno de las organizaciones.

J. Habermas —representante de la Escuela de Francfort— y, en general, la llamada Nueva Sociología de la Educación, constituyen fuentes claves en su inspiración, que es de raíz marxista y psicoanalítica.

El enfoque “socio-crítico” recibe la objeción de que no es conocimiento verdaderamente científico, sino una forma dialéctica de predicar el cambio y la alteración del orden social existente, en función de criterios de “emancipación” y concienciación. Otro problema que se le plantea es que no resuelve la cuestión del paso de las teorías que propugna a su realización práctica.

TEACHING *SOCIO-CRITICAL* THEORY: A CRITICAL VIEW

SUMMARY

The study of the different perspectives in the organization models is of great interest to go deeply into the knowledge of teaching and school education.

The "Socio-Critical" theory fits into the "political" models. In these models, the paradigm "conflict" is underlying. Conflict is to be understood as a process derived from the power and interaction produced within organizations.

J. Habermas, —representative of the School of Frankfurt—, and, in general, the so called New Sociology of Education, constitute its key sources of inspiration, which is of a Marxist and Psychoanalytic origin.

It is objected that the "Socio-Critical" approach is not a real scientific knowledge but a dialectical way of preaching the change and alteration of the existing social order in terms of 'emancipation and consciousness criteria. Another objection to this approach is the fact that it does not provide a solution for and appropriate transition from theory to practice.

CONSIDERATIONS SUR LA THÉORIE «SOCIO CRITIQUE»
DE L'ENSEIGNEMENTS

RESUME

L'étude des différentes perspectives des modèles d'organisation est du plus important intérêt pour approfondir dans la connaissance de l'évolution de l'enseignement et de l'école.

La théorie "socio critique" s'encadre dans les modèles "politiques". Dans ces modèles, on retrouve le paradigme du "conflict", qui peut se comprendre comme un processus dérivé du pouvoir et de l'interaction qui se produit au sein des organisations.

J. Habermas, —représentant de l'École de Frankfurt—, et, en général, la connue Nouvelle Sociologie de l'Éducation, sont les sources principales de son inspiration, qui se base sur le marxisme et la psychanalyse.

Le point de vue "socio critique" reçoit l'objection de ne pas être tout à fait scientifique, mais plutôt une façon dialectique d'aborder le changement et la perturbation de l'ordre social existant, en fonction des critères d'émancipation et de prise de conscience. Un autre problème qui se pose c'est que l'on ne résout pas le passage de théories à la mise en pratique.

1. ANTECEDENTES FILOSÓFICOS

Conocer un movimiento pedagógico, un modelo de aprendizaje, una teoría de la enseñanza, no es leerla en un manual para estudiantes, ni incluso, en un artículo publicado en una revista profesional. Conocer en profundidad es ir a las fuentes, a los autores más representativos, a las corrientes de pensamiento en que se apoya. Sólo de esta manera es posible desvelar la filiación —*el filium*, la generación—, de teorías, enfoques, modelos, etc., que se presentan.

Coincido con Kemmis (1992), en la necesidad de clarificar qué hay debajo de cada una de las etiquetas con que presentamos algunas cuestiones básicas en ciencias de la educación. Solemos construir cajas y/o recipientes en que introducimos autores, teorías, técnicas, metodologías, y cuando las creemos suficientemente llenas cerramos su tapa, le ponemos una etiqueta y volvemos a abrir nuevas cajas. La realidad nos dice que las cosas no son tan simples y que las etiquetas, o no responden a lo que contienen, o ese contenido no es exclusivo de ninguna en particular.

La “jungla” de teorías que intentan explicar la organización educativa proviene, en gran medida, de la aplicación de modelos pertenecientes a otras áreas de estudio (Sociología, Economía, Teoría Política, Dirección y Organización de Empresas, etc.), lo cual hace que sean escasos modelos propios ajustados a su peculiar *status*, nacidos del estudio de las condiciones en que vive y se desarrolla la escuela.

Un elevado número de autores se refieren a tres formas de acercamiento a la realidad educativa (paradigmas) inspirados unos, en el *positivismo lógico* (estructura de la racionalidad científica), otros en la corriente *interpretativa o simbólica* (hermenéutico-fenomenológica) y, finalmente, en la denominada perspectiva *socio-crítica* (política) (Borrell, 1989).

Los antecedentes de estas tres corrientes de pensamiento los podemos rastrear —salvando diferencias—, en algunas de las filosofías que se desarrollaron en la antigüedad griega. Aunque cada una de ellas puede ser entendida e interpretada haciendo mención de otros autores, nosotros nos vamos a referir, concretamente, a **Parménides**, a **Heráclito** y a algunos de los llamados “sofistas” (**Protágoras de Abdera**, **Gorgias**, **Critias**).

Parménides de Elea (540-470 a.c.), en su obra “*Sobre la naturaleza*”, describe el camino de la verdad (que lleva al ser) y el camino de la opinión (que lleva a la apariencia). **Parménides** se ha afirmado en el pensamiento intelectual como vía única para la verdad. El “ser” es una clara respuesta al “devenir” heraclitiano. Con **Parménides** se puede coincidir que la verdad científica, si realmente es verdad, permanece. Para él, la “vía de la opinión” no se alimenta del conocimiento, sino de la sensación, que no es más que engaño e imaginación (Hirschberger, 1960).

Heráclito de Éfeso (544-484 a.c.) llamado “el oscuro” representa la teoría del “devenir”, del cambio, de lo fenomenológico. Todo fluye y nada permanece en un ser fijo. El “devenir” es una cierta tensión entre contrarios y esa tensión es la que pone en curso el movimiento. El fuego era para él símbolo de la eterna inquietud, del transcurrir con sus incesantes subidas y bajadas.

Si **Parménides** representa el mundo del pensamiento, **Heráclito** lo es del mundo factual. **Aristóteles** argumentará, en contra de las ideas heraclitianas, que si todo fluye y nada permanece, no puede darse ni una verdad ni una ciencia. Pero **Heráclito** no era un relativista absoluto al modo de **Nietzsche**, ya que veía como algo firme la armonía (el arco y la lira), la ley y el “logos” (lo común en la diversidad).

Finalmente, la tercera corriente (algunos de cuyos postulados hacemos coincidir con la teoría *socio-crítica*), estaría representada por la Sofística. La Sofística se movió en torno a una filosofía de tipo práctico, y son dos las ideas fundamentales que la caracterizan: su relativo escepticismo y su doctrina ético-política sobre el poder.

¿Qué pretendían los “sofistas”? Maestros de la virtud es la denominación que frecuentemente se les daba, pero la “*areté*” de la que hablan no se ha de traducir por virtud, sino en un sentido primitivo que apunta a una capacitación y aptitud política. La palabra brillante, hábil y oportuna era el principal instrumento para persuadir. Persuadir ¿de qué?: “*Poder convertir en argumentos sólidos y fuertes los débiles*”. (**Protágoras**).

Protágoras de Abdera (481-411 a.c), en su escrito “*Sobre la verdad*” lanza la afirmación de que no existen verdades universalmente válidas y objetivas. “*Puede cada cual mirar las cosas a su manera: Como cada cosa me parece, así es para mí; y como aparece a ti, así es para ti*” (Hirschberger, 1960:22). De ese modo se constituye el hombre en regla y medida para todo lo que se quiera presentar como verdad, y consiguientemente, para todo lo que es valor, norma, ley, idea. Para fines políticos esta doctrina resultaba útil y práctica.

En la misma dirección se movió **Gorgias**. Por su parte, **Critias**, aporta una teoría histórico-evolutiva. Hubo un estado primitivo y allí la vida del hombre estaba “*en pleno desorden, a ras del animal y sometido al más fuerte; ningún premio para la virtud y ningún castigo para el vicio. Entonces creo yo que se les ocurrió a los hombres dar leyes*” (Martínez Marzoa, 1973:56).

En la cita anterior encontramos ya el Estado primitivo de **Hobbes** en el que reina la guerra de todos contra todos, y en donde sólo imperan los instintos naturales. **Hobbes** no verá en los hombres otros móviles de conducta que el provecho y el dominio. Las cesiones de los personales derechos naturales crea la Comunidad o Estado y así se salvaguarda la paz (contrato socio-político). Ésta fue la ideología del poder que propugnó la Sofística.

2. MODELOS “POLÍTICOS”

A lo largo de la historia el propósito principal de las teorías ha consistido en probar la unidad y homogeneidad del hombre (Cassirer, 1974). Cada pensador nos proporciona su cuadro especial de la naturaleza humana. Y así viene ocurriendo hasta hoy mismo. **Nietzsche** proclama la voluntad de poderío; **Freud** señala el instinto sexual; **Marx** entroniza el valor económico. **Keynes**, la economía mixta. Cada teoría se convierte en un lecho de Procusto en el que los hechos empíricos son constreñidos para acomodarse a un patrón preconcebido.

Y así, mientras que la ciencia *social técnica* (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia *social práctica* (interpretativa) intenta explicar el mundo, la ciencia *social-crítica* (política), trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación.

La perspectiva *crítica* o *socio-crítica* no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada, en lucha política compartida por la que las personas superan la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha política ha de llevar al género humano hacia la “emancipación”.

La política es el poder. El poder constituye la esencia misma de la política desde que la definiera **Aristóteles**. Para **Duguit** (citado por Duverger, 1970), todo poder es político. Lo que busca la política es concebir y poner en práctica un sistema ideal que, estableciendo normas para el ejercicio de la autoridad, logre que ese ejercicio sea lo menos lesivo posible para la libertad individual. El problema político implica un conflicto entre la autoridad y la libertad. La Humanidad no ha sido todavía capaz de lograr su armonización. La Sociología Política estudia el poder en toda agrupación humana y en las sociedades democráticas son los partidos políticos, principalmente, sus auténticos ejercientes, unos intentando conservarlo (gobierno), otros tratando de conseguirlo (oposición). Los modelos políticos tienen, según Bush (1985) “*el concepto de poder como cuestión central*” (47).

En los modelos *políticos* el eje nuclear del paradigma es el **conflicto**, porque son los intereses contrapuestos los que señalan y marcan la vida social. Se trata de una consideración procesual y dinámica donde las “condiciones”, el “poder”, las “negociaciones” y el “conflicto”, son las bases conceptuales de partida. El conflicto, como proceso derivado del poder y de la propia interacción habida en el seno de la organización, “*constituye la esencia de la propia vida organizativa*” (Ferrández, 1990: 96). Si cambiamos de registro y nos trasladamos al ámbito de la educación, la organización escolar es vista como un “*campo de lucha*” (Ball, 1989). La consecuencia es la dialéctica permanente por el poder y, por tanto, el conflicto aparece como inevitable. El poder es un rasgo clave de la organización, un fenómeno que está desigualmente distribuido. Las relaciones de poder en las organizaciones son reflejo de las relaciones de poder en la sociedad. La realidad del conflicto en la escuela está originada, según Morgan (1990), por el “*hecho de ser una organización*”. Fernández Enguita (1992), afirma que “*las escuelas son sedes de conflictos propios de la sociedad en general*”. Desde el momento en que se crea una organización, invariablemente se produce en ella un cierto tipo de hegemonía, de poder y “*donde quiera que hay poder existe resistencia*” (Shapiro, 1991:78).

De entre los diferentes modelos que pueden encuadrarse en el enfoque *político*, uno de los más característicos es el representado por la Escuela de Francfort, de influencia marxista.

J. Habermas y, en general, la llamada Nueva Sociología de la Educación (Giroux, Apple, etc.), constituyen fuentes claves en la inspiración de los teóricos críticos y/o políticos de las organizaciones educativas (González, 1989).

Habermas postula que el método demandado por la ciencia social-crítica es el de la crítica ideológica (Carr y Kemmis, 1988), y por esa razón la investigación educativa *crítica* —en la que debe incluirse la “investigación/acción”—, considera la educación como un proceso histórico formado ideológicamente.

Para estos autores, la preeminencia de la razón técnica y de la razón instrumental —de interés económico y técnico—, y la desconsideración del interés práctico, constituyen notas definitorias de la vida de las organizaciones actuales. Sus planteamientos críticos cuestionan esta visión instrumental y buscan el interés “emancipatorio” centrado en las condiciones que promueven el desarrollo humano. El término “emancipación” significa, en el lenguaje de Habermas (1982), “autonomía’ o *capacidad del individuo de reflexionar sobre la realidad para responder así a las injusticias y desigualdades de la sociedad*. Esta teoría *crítica* quiere dar un paso más allá del entendimiento (interpretativo), para encontrar las soluciones a los problemas sociales y procurar los cambios que sean precisos. Giroux (1980) afirma que frente a otras teorías, sobre todo tecnocráticas, se impone “*defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos*” (172).

El conflicto en este enfoque tiene, según hemos visto, una finalidad emancipadora y concienciadora. Según Sáez Carreras (1989), “*a través de la potenciación de la contradicción y del conflicto se consigue la crítica colectiva necesaria para el progreso social*” (269).

La principal diferenciación entre las culturas procede de la diversidad de creencias y valores que sus componentes consideran como supremos. Históricamente han destacado entre éstos los de orden religioso, cultural y político. De tal diversidad surge el conflicto. Como ya Kurkheim y Pareto pusieron de relieve a finales del siglo XIX, es utópico suponer que la introducción de normas que faciliten la igualdad jurídica y política, o incluso las condiciones que propician la abundancia económica puedan impedir la aparición de conflictos.

La estructura de racionalidad *socio-crítica, política y/o “emancipatoria”*, procura elaborar una lectura más estructural de lo social, por un lado, y más ideológica y políticamente motivada por otro. Para González y Escudero (1987), “*pretende, en relación con los sujetos, no sólo iluminar su pensamiento, sino también, dotarlos de un proceso reflexivo y crítico para su inserción en un proceso más amplio de transformación social*” (44).

Como señala Watkins (1986), a partir de la teoría *crítica* —de corte habermasiano—, “*se reemplaza el énfasis en los problemas teóricos por las consideraciones más básicas de relaciones de poder, estructuras de clase, desigualdades e ideológicas legitimantes que han tendido a negarse en las aproximaciones más tradicionales a la administración educacional*” (102). Así pues, la teoría *socio-crítica* es en algún sentido una teoría de carácter revolucionario.

Por medio de esta teoría, se pueden atisbar, en opinión de Carr y Kemmis (1983), “*formas de distinguir interpretaciones que son distorsionadas por la ideo-*

logía de aquellas otras que no lo son. También prevé algún camino de cómo algunas autocomprensiones distorsionadas pueden ser superadas" (129).

La cuestión inmediata a plantear sería: ¿cuáles son los criterios de identificación de las ideologías distorsionantes y quién o quiénes los establece?

En cualquier caso, los conflictos de intereses son inevitables en todas las sociedades. En un sentido lato, toda la arquitectura del Derecho no es sino un gigantesco esfuerzo de superación de conflictos. Así ha podido decirse que "*donde no hay conflicto de intereses no hay razón de ser del Derecho*" (Montoya, 1993: 678). Del Pino (citado por Cazorla, 1991) ha sintetizado las tesis de Dahrendorf, señalando que todos los conflictos se reducen a cuestiones de poder o dominio.

3. PSICOANÁLISIS Y MARXISMO

J. Habermas, profesor de Filosofía y Sociología, —continuador de los trabajos de Horkheimer y Adorno, creadores de la Escuela de Francfort—, representa la corriente más actualizada de la teoría *socio-crítica* que continúa en la línea de reformular las principales proposiciones marxistas. Según Habermas (1975), la aplicación de la teoría de las crisis de **Marx** a la realidad modificada del "capitalismo tardío" tropieza con serias dificultades. Ello motiva ensayos y trabajos para concebir de modo nuevo los viejos temas, o para reemplazarlos por otros. En "*Conocimiento e interés*" (1982), Habermas afirma que, "*las ciencias críticas como el psicoanálisis y la teoría social (marxismo) dependen de reconstrucciones satisfactorias de competencias generales*" (335). La crítica de Habermas se refiere a denunciar las contradicciones que presenta el capitalismo, que son debidas, no a causas económicas, sino a problemas de legitimación, motivación y administración. Por un lado, la sociedad burguesa proclama la dignidad y los derechos humanos y, por otro, las estructuras sociales reproducen la injusticia, la dominación y la opresión. En las sociedades clasistas, con la propiedad privada de los medios de producción, se institucionaliza una relación coactiva que en el largo plazo amenaza a la integración social. El resultado —asegura Habermas—, es una conflictividad latente, a veces manifiesta, que posee una extensa serie de formas expresivas como la drogadicción, el hedonismo, la insularidad, etc. Sus tesis, p.e., han sido aplicadas a la investigación educativa por W. Carr y S. Kemmis. Pero ya en 1937, Horkheimer delineaba los requisitos de una teoría unida a la praxis, deslindándola de la teoría contemplativa. Aquella contenía en sí misma las condiciones de su aplicación y sólo en la práctica podía corroborarse. La historia del marxismo es un proceso de lucha permanente para proteger la unidad dialéctica de teoría y praxis, la unidad de la teoría revolucionaria y de la lucha proletaria de clases.

Para Carr y Kemmis (1983), la "*investigación social crítica, incluida la acción social en la acción emancipatoria, concibe la educación como un proceso histórico e ideológico. Utiliza el razonamiento práctico por un interés emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y la justicia social*" (188).

Y ello, parece que requiere la activa participación de los profesores como prácticos en una actividad colaborativa y en la formulación y desarrollo de teorías a través de una continua acción y reflexión.

Los teóricos de la Escuela de Francfort intentaron aplicar, en los años 30 y 40, tanto postulados de **Marx** como de **Freud**. Sus trabajos fueron reelaborados a comienzos de los años 60 por el movimiento estudiantil alemán de tendencia socialista y, también, en Norteamérica a través de la obra de H. Marcuse, el cual se diferencia de sus colegas de Francfort por un compromiso político mucho más acentuado. Tanto en Alemania como en EE.UU. se aceptan ampliamente, según Fernbach (1973), las siguientes cuestiones:

“El mantenimiento de la dominación capitalista de clase no descansa sobre la coacción física y la mistificación ideológica, sino sobre la reproducción de una estructura de personalidad que se adapta a la realidad social dada.

—Junto con la explotación económica y la opresión política e ideológica, los hombres de las sociedades capitalistas sufren bajo una coacción psicológica especial, de la cual puede y debe liberarlos una revolución social” (230).

J. Habermas (1975) manifiesta, expresamente, la influencia de **Marx** y **Freud** en la construcción de su teoría. La lucha abierta contra la sociedad de clases la hace explícita del modo siguiente: *“Aún si hoy no pudiéramos saber mucho más que lo que aportan mis esbozos de argumentación —y sería bien poco—, ello no podría desanimarnos en el intento crítico de discernir los límites de perdurabilidad del capitalismo tardío; menos aún podría paralizarnos en la decisión de luchar contra la estabilidad de un sistema de sociedad ‘espontánea’ o ‘natural’, hecha a costa de quienes son sus ciudadanos, es decir, al precio de lo que nos importa: la dignidad del hombre, tal como se la entiende en el sentido europeo tradicional” (169).* Para él, las contradicciones son problemas intrínsecos a la estructura de clases, que resulta de la apropiación privilegiada de la riqueza producida socialmente. Emplea el concepto de “contradicción” en dos lenguajes teóricos diferentes. La categoría de contradicción ha ido perdiendo su significado y hoy se emplea para designar “antagonismo”, “oposición”, “conflicto”. Para **Hegel** y **Marx**, los conflictos no son más que la forma de manifestación empírica de una contradicción lógica que está en su base.

Así, continúa diciendo Habermas: *“De contradicción fundamental de una formación social podemos hablar si y solo si a partir de su principio de organización puede deducirse la necesidad de que en ese sistema se enfrenten individuos y grupos con pretensiones e intenciones incompatibles. Éste es el caso de las sociedades de clase. Mientras la incompatibilidad de pretensiones e intenciones no llega a la conciencia de los participantes, el conflicto permanece latente (...), tan pronto como esa incompatibilidad llega a la conciencia, el conflicto se vuelve manifiesto” (1975:44).*

Pensadores como Bernfeld, Fenichel, Fromm, Leistikov, Sapir, Sternberg, Brohm, Fernbach, Jervis o Marcuse —la mayoría discípulos de Wilheem Reich, creador de la “economía sexual” o “sexpol”—, toman el socialismo y la revolución como objetos de examen, por considerar que el marxismo y el psicoanálisis pueden y deben complementarse recíprocamente.

H. Dahmer (1973), afirma que *“la teoría materialista-dialéctica de la sexualidad de W. Reich, tiene al marxismo como padre y al psicoanálisis como madre”* (73). Trotsky dirá que *“el marxismo es la expresión consciente de un proceso inconsciente”*.

Bernfeld, p.e., ha intentado demostrar que entre la ciencia del socialismo — marxismo—, y el psicoanálisis —en cuanto ciencia—, existe un estrecho parentesco espiritual y una identidad esencial. Ha querido hacer ver que el psicoanálisis tiende —no menos que el marxismo— a un modo de pensar y de actuar materialista, histórico y dialéctico y que, en ambos casos, el principio de evolución está ligado a una polaridad que se establece regularmente y, a través de la cual, los conflictos presionan por propia tensión hacia la solución, o sea, hacia la formación de nuevos conflictos.

G. Leistikow, escribía en 1936: *“Debemos trabajar en forma científica y crítica, y guardarnos de las generalizaciones que nos pueden conducir, indirectamente, a un pantanoso terreno ideológico-metafísico. Porque lo que nosotros pretendemos es un avance de la ciencia marxista y no un retroceso del socialismo, que lo lleve de la ciencia a la utopía”* (159).

Según este autor, el objetivo de la moral burguesa —mediante la represión sexual— es convertir al individuo en un ser medroso, tímido, respetuoso de la autoridad, obediente, honrado y educable. En síntesis, su meta es la creación de un ciudadano adaptado al orden de la propiedad privada, paciente, pese a todas sus necesidades y humillaciones. Dado que la represión sexual está, sobre todo, a cargo de la familia, ésta se convierte en la *“principal fábrica ideológica de la clase dominante. Entendemos ahora por qué los reaccionarios de todos los frentes se preocupan tanto por defender esta institución, que es en realidad una edición de bolsillo del estado autoritario”* (Leistikov, 1936:153).

De esta suerte, la escuela se constituye en la prolongación de la familia, ya que ambas instituciones son núcleos básicos de la organización social. Ambas se complementan y, tanto la familia como la escuela son depositarias de valores que determinan la trayectoria de los individuos en la sociedad y ninguna de ellas son una invención prescindible. La guerra ha de librarse en todos los frentes y lo que la historia ha condenado tiene que ser eliminado. Al igual que el Estado o el Derecho, la **Escuela** es considerada como una consecuencia de las relaciones de producción y, por tanto, se constituye en un instrumento al servicio de la clase dominante.

Para alcanzar una sociedad socialista hay que ganar la escuela como proponía A. Gramsci. De aquí que la escuela se convierta en un problema político y que sea una plataforma o campo idóneo para la lucha revolucionaria. Interpreta la vida organizativa escolar en clave de poder, conflicto y lucha de intereses, que vienen a ser las claves del paradigma *socio-crítico*.

De la multitud de tríadas que desarrolla **Hegel**, sólo una interesa a **Marx**: el orden capitalista de la sociedad (tesis), cuya antítesis es el proletariado; la síntesis por conquistar sería la sociedad comunista sin clases sociales. La Filosofía es para él un instrumento para alcanzar fines políticos. La ciencia, la religión, el arte, la política, la cultura, etc., quedan despojadas de su sustancia y peculiaridad para convertirse en meros epifenómenos.

De la concepción marxista de la lucha de clases se deriva, necesariamente, un enfrentamiento constante entre dos mundos: el del capitalista —empresario— y el del obrero —proletario—. Desde el postulado de “*la explotación del hombre por el hombre*”, no puede darse más que un conflicto permanente, que ha de resolverse con la victoria final de la clase trabajadora, con la desaparición de la sociedad clasista y con la emancipación total del hombre.

Tanto el psicoanálisis como el marxismo, enfatizan valores que están a la base de lo oculto, de la confrontación, de la dominación, del poder, etc. y ambas doctrinas plantean el conflicto como forma de alcanzar la libertad. Son ciencias “*desenmascarantes*”, que es como decir que desconfían de lo que asoma abiertamente y procuran ver en ello la resultante de fuerzas ocultas, como afirma Otto Fenichel (1973).

W. Reich (1973) sostiene que el psicoanálisis y la teoría de la sociedad (marxismo) sólo son posibles como teorías *críticas*. Se encienden en el conflicto de las instancias psíquicas, es decir, de las clases sociales. Ambas atentan contra el “sano sentido común” y ambas analizan su tema de estudio como objeto sometido a leyes naturales psicológicas o bien sociales. Sus esfuerzos tienden a hacer entrar la teoría misma en la conducta de las mercancías, mediante el esclarecimiento de la acción política.

El desarrollo del interés emancipatorio pasa por situar la organización en el contexto social más amplio y por analizar críticamente su papel. Deetz y Kersten (1983) aluden a las tareas que habría de llevar a cabo el investigador crítico:

“1. *No aceptar las organizaciones tal cual son, sino establecer realidades organizativas alternativas y a la luz de las mismas criticar las existentes.*

2. *Producir un conocimiento no para el control técnico, sino para posibilitar que los individuos tomen conciencia de sus propias condiciones de existencia y, en última instancia, puedan liberarse de tales condiciones.*

3. *Explorar las influencias socio-políticas y económicas sobre la definición de los problemas organizativos, la percepción de los acontecimientos y la formación de respuestas*” (Martín-Moreno, 1989:125).

En las normas características que señala Martín-Moreno (1989) como definitorias de la teoría *socio crítica o política* se pueden apreciar los conceptos —tanto de raíz freudiana, como marxista—, que hemos venido manteniendo como básicos en su elaboración teórica. Veamos.

– Se dice que las organizaciones son construcciones sociales en las que pueden distinguirse dos niveles estructurales: la estructura superficial o “*morfología organizativa*” y la estructura profunda o “*subcultural organizativa*”. La teoría *socio-crítica* tratará de destacar el papel ocultador o distorsionante de la estructura superficial para centrar su análisis en la estructura profunda y en los procesos de interacción de ambos.

– La organización en su construcción viene mediatizada por la estructura social existente (dominante). En este sentido, la construcción de la realidad organizativa no es sino la resultante de las fuerzas sociales y materiales de esa sociedad.

– Otra nota que define a la teoría *socio-crítica* es su compromiso con la acción y el cambio organizativo, así como con el valor del conflicto en las relaciones sociales.

Carr y Kemmis, (1983), definen la ciencia *crítica* como “*ciencia humana, social y política. Es humana en el sentido de que envuelve conocimiento activo (auténtico conocimiento) por aquellos que están inmersos en la vida corriente, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de un proceso dinámico de comunicación e interpretación de la misma. Inevitablemente, entonces es política: lo que se hace (y cómo se hace) depende del modo del proceso social del conocer y controlado por un situación particular*” (156)

4. ¿CONFLICTO VS. ESTABILIDAD?

Que el conflicto es inherente a la propia naturaleza humana es incuestionable, y por tanto inevitable. Como dice una sentencia oriental: “*lo más difícil que hay es vivir con uno mismo*”. El conflicto significa, según el diccionario, combate, confrontación, etc., y al producir angustia de ánimo exige su pronta resolución. El enfrentamiento continuo y constante y la lucha permanente, llevan a situaciones de desequilibrio o inestabilidad que ya definió W. Cannon con la descripción del sistema nervioso autónomo en la defensa del organismo ante situaciones de emergencia (homeostasis), concepto que fue acuñado por Claude Bernard. Más recientemente H. Selye (1936) formuló la conocida teoría del Síndrome General de Adaptación, referida al *stress*.

Desde la perspectiva *socio-crítica*, el conflicto no es necesariamente un problema. Desde este enfoque, los agentes del cambio necesitan poder y estar preparados para el conflicto como una parte del proceso. Pero el conflicto no es unívoco. Hay muchos tipos de conflicto (laboral, psíquico, bélico, ideológico, de valores, de intereses, individuales, grupales, etc., etc.) y aparecen numerosas fuentes de conflicto, porque como afirma Gairín (1992): “*parece ingenuo afirmar el carácter positivo del conflicto sin considerar su naturaleza y las circunstancias en que se plantea. El carácter funcional o disfuncional, según apoye o no el crecimiento del grupo y de la organización, no puede establecerse a priori y a menudo, ningún grado de conflicto puede adoptarse como aceptable o inaceptable en todas las circunstancias. De hecho, lo que es positivo para una organización puede ser negativo para otra*” (103).

Las organizaciones de hoy se caracterizan por relaciones complejas y por un alto grado de interdependencia de las tareas que causan fricciones. Por otro lado, las metas de las partes implicadas, a menudo, son incompatibles, especialmente cuando dichas partes compiten por recursos limitados. La gente tiene, también, diferentes valores y percepciones de los asuntos. El estilo de liderazgo, la educación y la formación diferentes, la falta de comunicación o entendimiento, etc., son causas de conflicto.

El conflicto, sea del tipo que sea, precisa pronta solución. La tensión es un estado de desequilibrio que difícilmente puede ser mantenido durante mucho

tiempo sin que la salud física, psíquica y mental del individuo se vean perturbadas. Aún resolviendo el conflicto, la tensión puede no llegar a desaparecer totalmente, y ello siempre comporta un coste psicológico más o menos grande, ya que el sujeto debe elegir, descartando o abandonando posibilidades, frenando sus ambiciones, modificando sus acciones, e incluso produciendo un nuevo conflicto, una nueva tensión. La sociedad y la cultura, el grupo y el mismo individuo suministran vías para solucionar las tensiones y los conflictos.

Un conflicto surge siempre que, *“entre dos o más personas se produzca una situación de tensión o incompatibilidad en sus necesidades o aspiraciones respecto de los bienes vitales que pueden satisfacerlas”* (Díez Picazo, 1973). El conflicto de intereses puede aparecer muchas veces revestido bajo el ropaje de un conflicto ideológico. La existencia de conflictos dentro de la marcha de un grupo social —aunque beneficiosa en la medida en que lo dinamiza—, comporta una serie de situaciones de tensión que trastocan, o pueden trastocar, el normal desarrollo de la convivencia. Hay, pues, una cierta exigencia social de solución o, por lo menos, de ordenación de los conflictos. En cualquier situación, la convivencia exige que los conflictos sean resueltos. Si la solución es satisfactoria para las partes, mucho mejor, puesto que hay una necesidad social primaria, que es la función de pacificación: que la paz sea restablecida.

La vía de pacificación se basa en la negociación y en el acuerdo. El pacto (su raíz etimológica se encuentra en el vocablo “pax”) es un vehículo para obtener la paz, superando los conflictos.

La experiencia histórica muestra, que por diferentes motivos y razones, el hombre precisa *“ordenar”* esa conflictividad. Siempre y en todo lugar, como señala López Calera (1992), *“ha existido una autoridad y unas reglas con una ambigua función ordenadora, que puede ir desde la armonización y equilibrio (imperfectos) de las tendencias de todos los sujetos, hasta la reducción del conflicto por una cierta eliminación o sometimiento total de algunas partes (individuos o grupos) del complejo total que comprende una sociedad como realidad conflictiva”* (26).

Postman (1981), a través del concepto de función homeostática entiende que, *“entre escuela y medio se produce un intercambio de tensiones contrapuestas de manera tal que la educación escolar juega siempre un papel de compensación, con respecto a las presiones homogeneizantes ejercidas por el medio social y por los otros agentes de socialización”* (21). Destaca que su planteamiento es “ecológico”, que no busca más que corregir los desequilibrios.

5. PLANTEAMIENTOS CRÍTICOS A LA TEORÍA SOCIO-CRÍTICA

El principal problema con que se enfrenta la teoría *socio-crítica* —de carácter neomarxista y psicoanalítico—, es que se apoya en una concepción del mundo y de la vida que desde su aparición, aunque hayan sido modelos útiles para el análisis, han demostrado, también, su incapacidad para inspirar un modelo real de sociedad.

La dificultad para transferir sus postulados al campo de la escuela, es evidente. **Freud** describe el papel del sistema educativo como proceso para la transformación de las pulsiones infantiles. Afirma (1927), que el rol de la educación consiste, por un lado, en el refrenamiento de los impulsos infantiles, y por otro, en llevar a los niños a la aceptación de este renunciamento. Por lo tanto, la educación es, ante todo, un amplio condicionamiento de las pulsiones, una maquinaria para la trituración del individuo. A través de la represión sexual, la sociedad busca reproducir individuos sometidos y amansados.

Extrapolar las teorías del materialismo dialéctico a la organización escolar y hacer que la escuela lleve a cabo el papel de transformación social que se le asigna, es otro de los principales problemas que se le plantean.

Marx trató de ofrecer una visión unitaria e integral (cosmovisión) de los procesos y leyes del desarrollo social. Dicha propuesta contiene una teoría económica y, en forma menos explícita, una teoría de la historia, según la cual, ésta está determinada por factores económicos. Para él, la sociedad burguesa constituye la última forma en que se expresan los antagonismos y después de su eliminación, el conflicto desaparecerá para siempre. El período prehistórico quedará cumplido y entonces se iniciará, ¡al fin!, la historia del hombre libre. Pero nada se dice del sentido y la definición de este nuevo hombre. Los grandes revolucionarios siempre quieren cheques en blanco para sus planes. El principal problema del socialismo, como señala I. Berlín (1973), es "*que no formula apelaciones sino exigencias*" (19).

La ciencia de carácter *socio-crítico* de la Escuela de Francfort, ha recibido numerosas objeciones. Una de ellas es que no ejemplifica, que no aterriza, sino que se limita a examinar su posibilidad como alternativa. Si Habermas condena la improductividad de la investigación de carácter teórico que no compromete a la acción social ¿por qué su enfoque no produce ejemplos concretos, en escuelas concretas, en países concretos, en sistemas políticos concretos? Subsiste, aún sin resolver, la cuestión del paso de la idea de una teoría *socio-crítica* a su realización práctica, cuestión reconocida abiertamente por Kemmis (1992): "*El problema, para mí, continúa siendo el de cómo intentar relacionar teoría y práctica*" (58).

El mismo autor reconoce que el desarrollo de la teoría *crítica* va a resultar muy difícil, porque los marcos teóricos que utiliza para entender la vida social no son los más adecuados para enfrentarse a los problemas que plantea el mundo actual. Los numerosos teóricos de esta perspectiva que parten de muy diferentes contextos (Lenin, Gramsci, Althusser, Carr, Giroux, Apple, Popkewitz, Grundy, Freire, Marcuse, Habermas, etc.), parece que exigen que se establezca una distinción entre teoría *crítica*, en general, y ciencia *social crítica*, en particular. Y así para Kemmis (1992), una ciencia *socio-crítica* busca la manera de hacer que la transformación de la realidad y del cambio de mentalidad de los educadores y teóricos, forme parte de una sola tarea y, por supuesto, esto significa que hay que implicarse de lleno en la lucha política.

Apreciamos en este discurso la idea redentorista de liberar al hombre propiciando el cambio social. También, se destaca la labor de tipo misionero y de tra-

bajar en la línea de consolidar la idea de atribuirse una fuerza transformadora del individuo y de la sociedad casi en exclusiva.

La dificultad de la tarea es grande, y es el propio Kemmis (1992), el que lo advierte en su contexto australiano, al afirmar que: *“los primeros años de nuestras épocas reformistas fueron muy participativos, abiertos a las ideas de los movimientos sociales, pero según la maquinaria del gobierno se ha ido desarrollando, las políticas que eran comprensivas y progresistas han sufrido una especie de burocratización del proceso de reforma, y algunas veces, la política ha empezado a sustituir a la teoría como la fuente de ideas acerca del desarrollo continuado”* (59).

Las sociedades no se cambian por decreto ni siguiendo un determinado discurso teórico. Así lo manifiesta claramente Crozier (1984), cuando señala que *“nunca transformaremos la sociedad a la medida de nuestros deseos, porque la sociedad, las relaciones humanas son demasiado complejas; porque también nosotros no habríamos movilizadno sino una voluntad abstracta, desencadenando, el sueño despierto de nuestros conciudadanos: esa voluntad, este sueño, nunca gobierna realmente la práctica”* (21).

Sólo entendiendo la dinámica de un sistema tan complejo como el educativo, se puede transformar con eficacia. Una perspectiva por muy completa y acabada que esté no puede pretender explicar, describir y transformar ese mundo que tiene unas raíces muy profundas de las que en muchos casos hemos perdido su origen.

Todo intento de describir una organización social usando sólo una categoría conduce inevitablemente a una deformación de la realidad (Ball, 1989). En este sentido, Zabalza (1991) dice que: *“cuanto más lo analiza uno tanto más cuenta se da de que la práctica docente es necesariamente un punto de confluencia (de síntesis) de diversas lógicas, planteamientos y expectativas respecto de la enseñanza. Y cuando más se escora uno, o un movimiento o un enfoque hacia uno de los polos, tanto más riesgo corre de distorsionar el conjunto, de romper el equilibrio de la dinámica formativa”* (126).

Una teoría llámese del conflicto, de la emancipación, o del cambio, no puede constituirse en base exclusiva de la esencia de la organización, porque cualquier empresa necesita un entorno animoso, pacificado, no hostil, ni en permanente conflictividad. Una variable, por muy importante que sea, no puede definir una institución compleja como es, p. e., la escuela. Eso se llama reduccionismo. Algo que contribuye a mantener latente el conflicto político a lo largo de la historia es que, una vez concebida una doctrina se trata de aplicarla indefinidamente en épocas o lugares en los que no imperan las condiciones necesarias e incluso el factor nuclear de la doctrina ni aparece como variable relevante. En medio de un constante proceso de cambio social, la posición política que ayer parecía adelantada, resulta a la postre desfasada. Debería, por tanto, desaparecer. Pero las posiciones políticas tienden a estabilizarse a medida que avanzan en edad. Como recoge Montenegro (1975): *“el revolucionario de hoy es el conservador de mañana”* (28).

El enfoque socio-crítico suele recibir la objeción de que no es conocimiento verdaderamente científico, sino *“una forma discursiva aparentemente establecida de predicar el cambio y la alteración del orden existente en función de criterios de verdad y emancipación”* (Blas, A. de, 1988:61). Según Postman (1981), el

ideólogo tiene una mentalidad teleológica y se propone la consecución de aquellos fines específicos que puedan ser incluidos en las premisas de las que parte. Decir "política" equivale a decir ciencia de lo mudable, de lo relativo y de lo contingente.

La teoría *socio-crítica*, además de insuficiente —en virtud de su carácter determinista—, nos parece de claro matiz partidista, porque ¿dónde y cómo se posibilita la emancipación y concienciación de los ciudadanos sometidos a regímenes socialistas de influencia marxista? ¿Dónde se preconiza el cambio de sus instituciones educativas? ¿Cuáles son sus contradicciones? En las sociedades comunistas ¿no se dan los conflictos y las contradicciones? Nos encontramos frente a una teoría —cuyos orígenes doctrinales propiciaron sistemas políticos de acusado intervencionismo estatalista—, que viene a ser lo contrario de lo que predica con respecto a la liberación. Es más, muchos de sus planteamientos se han visto desautorizados y han perdido toda su pasada influencia, y uno de los aspectos que más le caracteriza es que la sociedad civil retrocede, mientras avanza imparable el Estado vigilante, controlador y censor. Bajo etiquetas que enuncian propósitos loables de transformación, no podemos olvidar que el lenguaje político tiene otra función. El lenguaje pedagógico se utiliza como estrategia política para cambiar un orden social. ¿Por qué tanto empeño en el cambio? Probablemente, porque las doctrinas que lo preconizan no son las dominantes en ese espacio y esperan serlo cambiando las normas, los valores, las actitudes, etc., bien de forma radical (revolución), bien de forma más sutil mediante la conquista de la escuela. ¿Con qué instrumento? Subrayando las contradicciones, impulsando los conflictos y resaltando las disfunciones del sistema. En consecuencia, una escuela en equilibrio, adaptada a las necesidades de "su sociedad" y suficientemente estable, es un obstáculo al análisis crítico, por lo que la idea de conflicto es vital para justificar el criticismo emancipador.

Ante todo lo expuesto, el nombre que más le cuadraría a la denominada teoría *crítica* o *socio-crítica*, sería para nosotros, el de enfoque *socio-político*, asociado con los intereses de una práctica crítica concreta y dirigida a establecer un determinado orden social y político.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

No defendemos, en absoluto, la pérdida del sentido político y social de la educación. La educación es un proyecto de humanización y por ello reclama la apertura a horizontes amplios y nada dogmatizados. Entendemos que no es lícito basar en el poder y en el conflicto el desarrollo emancipador de la escuela. La política —que engloba todas las actividades del hombre—, debe procurar las mejores condiciones —equilibrio, armonía, consenso, tranquilidad—, para posibilitar que éste pueda decidir su propio camino y su destino. La escuela como lugar de trabajo, de participación, de desarrollo personal y social, precisa más de prácticas de colaboración, de ayuda mutua, de unión entre diferentes, que el subrayar o descubrir discriminaciones, represiones, opresiones, conflictos, a veces más imagina-

dos que reales. El verdadero eje de articulación de la escuela no puede ser el poder frente a nadie, sino el servicio a la sociedad.

Ni la escuela, ni ninguna otra organización social, pueden vivir en conflicto permanente. El mayor de los conflictos es, precisamente, el que no funcione o que no cumpla con los fines para los que ha sido creada. La escuela no puede convertirse en el lugar de la experimentación política, ni en el campo de lucha de la ideologías. Lo que sí es preocupante en cualquier sociedad es que las tensiones internas y los enfrentamientos de los grupos y partidos políticos se trasladen al seno escolar. ¿Cómo se podría trabajar así? La escuela ha de superar divisiones, egoísmos y personalismos y dar páso a la colaboración y al trabajo cooperativo y que el profesor, los alumnos, los padres y la sociedad trabajen en la misma dirección y con el interés supremo de conseguir la mejor y más completa formación.

El verdadero problema no radica en eliminar el conflicto, sino en canalizarlo hacia formas menos destructivas y más útiles de cooperación. La cooperación implica, generalmente, un reconocimiento expreso de que las metas que unos y otros persiguen son mutuamente compatibles. Las cuestiones —conflictivas o no—, deben abordarse desde la convivencia y la concordia debe ser un valor supremo a alcanzar. Creemos que más que de conflictos, con toda la carga psicológica, sociológica, ideológica, política, etc., que el término conlleva, deberíamos hablar de problemas propias de la escuela que precisan de constante reflexión y solución. Reflexión sobre lo que ocurre en ella, sobre las necesidades a cubrir, sobre los resultados que se obtienen, sobre el clima y la cultura que propicia, etc. Defender valores, formas de vida, proponer proyectos innovadores, forma parte fundamental de la vida escolar. Como dice Zabalza (1991): *“El desprestigio que entre bastantes profesionales de la enseñanza tienen los conocimientos pedagógicos guarda relación con ese ‘no problematizar’ el trabajo que uno realiza...”* (23).

La ciencia política estudia el problema básico del uso del poder. El “quién” y el “cómo” de la Política se concretan en quién toma las decisiones y de qué manera se adoptan. ¿Qué poder tiene la escuela? ¿Quién toma las decisiones principales? ¿Cómo se toman? ¿Quién posee la información? ¿Quién tiene el poder de controlar? ¿Quién fija los presupuestos? ¿Qué voz tiene realmente la escuela? ¿Qué voz los profesores?, etc., etc. Las respuestas a estos interrogantes nos dirán dónde está el poder y por qué se generan los conflictos que por lo general no crea la escuela, sino que le vienen dados.

La escuela no puede quedar fijada a resolver cuestiones de gerencia, de administración, de “intendencia” o en la trasmisión de la cultura tradicional o, simplemente, en un lugar para preparar la fuerza de trabajo que el país necesita en cada momento. El tema central es de carácter filosófico, ético, social y político. ¿Qué clase de sociedad queremos crear? ¿Qué categoría de ciudadanos se han de formar? ¿Qué escuela tenemos? ¿Qué escuela queremos? Respondamos a las preguntas con claridad y con rigor, descubriendo lo que hay dentro de la caja y debajo de la etiqueta.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/MEC.
(1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.
- BORRELL, N. (1989): *Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona, Humanitas.
- BERNFELD, S. (1926): Socialismo y psicoanálisis, en FROMM, E. y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol*. B. Aires, Granica Editores.
- BERLÍN, I. (1973): *Karl Marx*. Madrid, Alianza Editorial.
- BLAS, A. de (1988): *Teoría del Estado*. Madrid, UNED.
- BUSH, T. (1986): *Theories of Educational Management*. London, Harper and Row.
- CARR, W. and KEMMIS, S. (1983): *Becoming critical. Knowing through action research*. Deakin. Victoria, Australia, University Press.
(1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
(1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CASSIRER, E. (1974): *Antropología filosófica*. México, F. de Cultura Económica.
- CAZORLA, J. (1991): *Manual de introducción a la ciencia Política*. Granada, Gráficas Jufer.
- CROZIER, M. (1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares. Madrid, Instituto Nal. de Administración Pública.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1992): *Entrevista a S. Kemmis*. 209. Diciembre.
- Dahmer, H.: W. Reich. Su posición ante Freud y Marx, en Brohm y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol*. B. Aires, Granica Editor.
- DEETZ y KERSTEN (1983), en Martín Moreno, Q. (1989): *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED.
- DÍEZ PICAZO, L. (1973): *Experiencias jurídicas y Teoría del derecho*. Madrid, Ariel.
- DUVERGER, M. (1970): *Instituciones política y Derecho constitucional*. Barcelona, Edic. Ariel. 5ª. edición.
- FENICHEL, O. (1934): Sobre el psicoanálisis como embrión de una futura psicología dialéctico-materialista, en Fromm y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol*. B. Aires, Granica Editores.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós.
- FERNBACH, D.: Represión sexual y praxis política, en Brohm y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol*. Argentina, Granica Editor.
- FERRÁNDEZ, A. (1990): La Organización Escolar como objeto de estudio, *Actas del I Congreso Interuniversitario de O. Escolar*. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1979): *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
(1985): *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- FREUD, S. (1927): *El porvenir de una ilusión*. O. C. Tomo I.

- FROMM, E. y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol.* Colecc. Izquierda freudiana. Documento 2. Estado de la cuestión. Argentina, Granica Editor.
- GAIRIN, J. (1992.a): Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares, *Actas del II Congreso Interuniversitario de O. Escolar.* Sevilla.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza; su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós/MEC.
- (1991): Giroux o la solidaridad, *Cuadernos de Pedagogía.* 198. Diciembre
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa.* Barcelona, Humanitas.
- GONZÁLEZ, M. T. (1989): La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la Organización Escolar, en MARTÍN-MORENO, Q. (Dir.): *Organizaciones educativas.* Madrid, UNED.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum.* Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalista tardío.* B. Aires, Amorrortu.
- (1982): *Conocimiento e interés.* Madrid, Taurus.
- (1988): *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus, 2 vols.
- HIRSCHBERGER, J. (1960): *Historia de la Filosofía.* Barcelona, Herder.
- JIMÉNEZ DE PARGA, M. (1965): *Los regímenes políticos contemporáneos.* Madrid, Tecnos, 3ª edición.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid, Morata.
- LEISTIKOV, G. (1936): Una voz en el desierto y su mensaje, en Fromm y otros (1973): *Marxismo, psicoanálisis y sexpol.* Argentina, Granica Editor.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea.* Madrid, Akal.
- LÓPEZ CALERA, N. MARÍA (1992): *Filosofía del Derecho.* Ed. Granada, Comares.
- MARTÍNEZ MARZOA, F. (1973): *Historia de la Filosofía.* Madrid, Istmo.
- MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.) (1989): *Organizaciones Educativas.* Madrid, UNED.
- MONTENEGRO, W. (1975): *Introducción a las doctrinas político-económicas.* México, Fondo de Cultura Económica. 2ª edición.
- MONTOYA, MELGAR, A. (1993): *Derecho del Trabajo.* Madrid, Ed. Tecnos. 14. ed.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización.* Madrid, Ra-Ma.
- POPKIEWITZ, T.S. (1987): *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid, Mondadori.
- POSTMAN, N. (1981): *Ecología dei Media. La Scuola como Contrapoder.* Roma, Armando.
- REICH, W. (1972): *La lucha sexual de los jóvenes.* B. Aires, Granica Editor.
- SABIRON, F. (1993): El conflicto en las relaciones escolares, en Lorenzo Delgado, M., y Sáenz Barrio, O. (Dirs.): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica.* Alcoy, Marfil.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1989): *La Construcción de la Educación. Entre la tecnología y la crítica.* Universidad de Murcia, ICE.
- SHAPIRO, S. (1991): Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo, *Rev. de Educación,* 291, 33.
- TOUZARD, H. (1980): *La mediación y la solución de los conflictos.* Madrid, Herder.

- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea. 2ª. edic.
- WATKINS, P. (1986): From Managerialism to Communicate Competence. Control ad Consensus in Educational Administration, *Journal of Educational Administration*, 24, (1), 86.