

ISSN: 0214-3402

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723149157>

HORIZONTES CRÍTICOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR: PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Critics horizons of school management: Latin American perspective

Beatriz RAMÍREZ ARISTIZÁBAL
Universidad de Manizales. Colombia
Correo-e: bramirez@umanizales.edu.co

Marco Fidel CHICA LASSO
Universidad de Manizales. Colombia
Correo-e: coor.doctorado@cinde.org.co

Recepción: 17 de junio de 2016
Envío a informantes: 28 de julio de 2016
Aceptación definitiva: 27 de abril de 2017

RESUMEN: La modernidad nos ha definido un modo de ser escuela, comprendida como instancia a través de la cual el Estado traza ciertas formas de comportamiento, de educación del ciudadano y de generar una institucionalidad específica para un orden social determinado, de ahí que su dirección se convierte en estrategia clave del proyecto hegemónico. El presente artículo pretende esbozar algunos signos que evidencian lo alternativo de la gestión escolar, con el fin de contribuir a la línea de pensamiento en torno a la perspectiva educativa latinoamericana, brindando otras claves de lectura de la realidad colombiana en el ámbito de la gestión escolar, desde una perspectiva crítica, que posibilite la creación de escenarios plenos de posibilidades de aprendizaje, en el adentro y el afuera de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación; gestión escolar; autonomía educativa; administración de la educación.

ABSTRACT: Modernity has defined a way to be school as a stage in which the State devises certain ways of behaviour, citizen education and institution conception specific for a determined social order. Consequently, the direction of the school becomes a key strategy of the hegemonic project. This article aims to outline some signs that demonstrate an alternative school management in order to contribute to the school of thought on Latin-American perspectives in education. It aims to offer other keys on the perception of the Colombian reality on school management from a critical position that

allows the creation of scenarios full of learning possibilities in the inside and outside of the school.

KEY WORDS: Education; educational management; autonomy in education; educational administration.

1. Introducción

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO, se ha observado recurrentemente la necesidad de ofrecer en las instituciones escolares una educación que logre trascender lo instrumental, homogenizante y estandarizado, lo cual implica generar una serie de reflexiones orientadas a la construcción de un paradigma crítico de la gestión escolar; esto es, rastrear los signos que evidencian lo alternativo de la gestión educativa siguiendo las huellas de un cambio histórico que está marcando el nuevo siglo o, como lo plantea Boaventura de Sousa,

excavar en la basura cultural producida por el canon de la modernidad occidental para descubrir las tradiciones y alternativas que de él fueron expulsadas; excavar en el colonialismo y en el neo-colonialismo para descubrir en los escombros de las relaciones dominantes entre la cultura occidental y las demás culturas, otras relaciones posibles más recíprocas e igualitarias, cuyo interés es identificar en esos residuos y en esas ruinas fragmentos epistemológicos, culturales, sociales y políticos que nos ayuden a reinventar la emancipación social (De Sousa, 2011: 17).

Lo anterior, en el ámbito colombiano, implica el desafío de escribir nuevas páginas sobre la gestión escolar, las cuales deberán centrarse en dos aspectos esenciales: el primero de ellos en restituir el lugar del sujeto en la organización escolar y el segundo en la resignificación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de la disciplina, que al ser replanteados desde una nueva perspectiva podrían traer consigo una renovación significativa en la forma en que la gestión educativa ha sido enseñada, investigada y practicada en las instituciones escolares.

2. Propuesta en gesta

¿Qué es lo que me moviliza a plantear desde una perspectiva crítica la gestión educativa? ¿Desde cuáles discursos estamos hablando y actuando en las instituciones escolares? ¿Qué saberes circulan en ella? ¿Qué tipo de sujeto estamos formando en nuestros espacios educativos? Las respuestas a estos interrogantes no son simples, por el contrario, demandan trazar varias rutas y consideraciones.

Primera: Asumir la gestión educativa desde una posición paradigmática, lo que conlleva, de acuerdo con los planteamientos De Sousa, a la génesis de paradigmas emergentes, «el pensamiento crítico para ser eficaz tiene que asumir una posición paradigmática, partir de una crítica radical del paradigma dominante y recurriendo a la imaginación utópica, diseñar los primeros rasgos de horizontes emancipadores nuevos, en los que eventualmente se anuncia el paradigma emergente» (De Sousa, 2011: 15). En este sentido, es urgente pensar la gestión escolar con otros ángulos de

lectura, en una pluralidad de formas de comprensión de las realidades, las cuales se encuentran en constante transformación.

La situación por la que atraviesa la teoría de la gestión educativa ha sido consecuencia de teorías y estrategias propias del «management»; mas no gestada desde la institución escolar, con sus diversos actores, y mucho menos ha tenido una depuración crítica. La teoría entonces de la gestión escolar debe reconfigurarse para hacer posible la interpretación de esa pluralidad de formas de comprensión, y para ello debe valerse de nuevas nociones que capten mejor el carácter plural de la vida de las instituciones escolares.

La falta de crítica en el escenario escolar ha traído como resultado la producción de formas de control cada vez más sutiles, de lenguajes extraños y de esquemas organizacionales menos humanos y más productivos; por ello, es necesario construir una nueva visión de la realidad, una nueva manera de gestionar la escuela, cimentada en nuestros modos latinoamericanos de pensar, percibir y valorar la institución escolar, lo que exige elaborar distintas formas de comprender la vida social de las organizaciones educativas, sus estructuras, sus instituciones, sus juegos de poder y las formas de conocimiento, desde las comprensiones de los distintos agentes que viven en ella.

Segunda: Para avanzar hay que volver, esto es, hay que hacer arqueología en dos sentidos: en el primero, para ver lo que el canon de la modernidad ocultó en los procesos de gestión escolar y en el segundo, para discernir qué de eso resulta potente, para reinventar la emancipación social. Esta lectura no puede ser en reflexión ciega, sino en apertura al otro y a los otros, en distintos espacios de cosubjetivación e intersubjetivación, con el fin de configurar maneras alternativas de gestionar la escuela, no desde lo dado, lo instituido, sino desde lo por configurarse, como gesta, como surgimiento de redes, ensambles y modos de relación de las subjetividades individuales puestas en colectivo, para movilizar las estructuras y funciones propias de la organización escolar, proponiendo nuevas aproximaciones de relación entre los sujetos y las prácticas de gestión en las organizaciones escolares.

Dicho de otra manera, es necesario develar la configuración de las subjetividades, dentro del mundo de la vida escolar, en clave de época, de sentido presente, en horizonte de percartarse de sus problemas más hondos y ocultos. En palabras de Zemelman, «reconstruir lo objetivo desde la coyuntura, la que, en vez de reducir lo posible a lo dado, abre lo dado a lo posible. De lo que resulta que lo posible sea considerado como una conjugación entre la objetividad que se concreta en momentos sucesivos y un proyecto que se manifiesta en praxis determinadas» (Zemelman, 1992: 27); aún más, se precisa saltar de lo posible a lo probable; es decir, a aquello que tiene alta factibilidad de suceder y que intencionalmente se tiene el interés en que suceda.

En este proceso de subjetivación-objetivación de la realidad histórica y social de las instituciones escolares, es importante, también, develar las sensibilidades, los estados de ánimo, las afectaciones sociales, las marcas vitales de los sujetos que la constituyen, y desde allí entretener redes de nuevos sentidos, de construcción de conocimiento social, de reconocimiento de sí y de otros, que son primordiales en la objetivación de las realidades humanas y, entonces sí, leer, comprender e interpretar los distintos escenarios, los habitados y no habitados, el adentro y el afuera de la escuela, en los que se dan los aislamientos y articulaciones, para dotar de sentido social y político la gestión

escolar, de modo tal, que las experiencias de los estudiantes y profesores favorezcan el restituir al sujeto en su lugar central en la escuela.

Tercera: La perspectiva crítica a la gestión educativa se configura en el foro dentro de la escuela, para la expresión de visiones y reflexiones críticas sobre las prácticas instituidas y naturalizadas, entendiendo, como lo señala el sociólogo y politólogo Boaventura de Sousa, respecto de la teoría crítica, «que lo que decimos acerca de lo que decimos, es siempre más de lo que sabemos acerca de lo que decimos. En este exceso reside el límite de la crítica. Cuanto menos se reconoce, el límite mayor se torna. La dificultad de este reconocimiento reside en que algunas de las líneas que separan la crítica del objeto de la crítica son también las que la unen a él» (De Sousa, 2003: 15). La crítica se niega aquí, entonces, en su concepción más generalizada y común, es decir, como extensión en prosa, que como discurso seduce ingenuos, sin que en el fondo toque las esencias, ni plantee alternativas nuevas y novedosas.

La crítica no consiste en cuestionar ni denunciar las operaciones del dispositivo, sino en producirlas desde las formas de comprensión propias de los contextos sociales. Concebidas así, las teorías críticas de la gestión educativa son textos que permiten interpretar otros textos, es decir, son interpretaciones que permiten comprender otras interpretaciones sobre el contexto escolar y sus múltiples interrelaciones con la sociedad. Probablemente, no se pueda entender la escuela a la luz de las prácticas cotidianas o, mejor, no se pueda pensar la existencia cotidiana en la escuela, a la luz de la representación de escuela. Sólo se pueda pensar en una serie de conexiones concretas que posibiliten su emancipación. Como afirma Fernández:

Los Estudios Críticos de la Gestión representan además una verdadera visión crítica de la realidad organizacional. Hay una denuncia de las injusticias del nuevo neoliberalismo y su globalización implacable, que no sólo destruye formas de vida y culturas, sino que quiebra las solidaridades en las sociedades occidentales; del control y la manipulación ideológica en las organizaciones; del machismo y el racismo; de la coacción. Conscientemente, sus autores defienden un concepto casi olvidado en los discursos políticos, pero siempre válido: la emancipación. De este modo, no sólo nos hallamos ante una discusión teórica, sino ante una cuestión de compromiso con la política (Fernández, 2007: 13).

No se trata de negar la existencia de planos sociales más amplios que los recorres en los que se mueven los sujetos, sino de advertir que los «grandes» problemas sólo adquieren relieve en existencias singulares, en modos vitales. Lo que aqueja a la escuela no es, solamente, el neoliberalismo, la crisis de la ciudadanía, la violencia o el deterioro de la calidad educativa, sino, también, los modos concretos de estar con los otros.

La crítica a la gestión educativa abre nuevos caminos de probabilidad, de configuración de nuevos sentidos y significados; la aspiración se entreteje con la idea de emancipación, en favor de construir una versión renovada, que transite de lo instituido a lo por configurarse, de lo dado a lo dándose. Versión que tendría a su base por lo menos tres aspectos fundamentales: la desnaturalización, el pluralismo teórico y el proyecto de emancipación política.

La idea de la desnaturalización es primordial en esta agenda de construcción crítica de la gestión escolar. Tal desnaturalización, desfamiliarización, es concebida como un

espacio/tiempo de suspensión necesaria, para una nueva familiaridad. El inconveniente central desde esta perspectiva crítica es que los procesos de naturalización han sido realizados mediante la concepción y puesta en marcha de modelos de gestión asimilables a los modelos de gestión corporativa, bajo la premisa según la cual la escuela es una empresa y, como tal, debe ser organizada, monitoreada, controlada, financiada y valorada, de acuerdo con los parámetros de gestión, derivados de la ley de la oferta y la demanda y de las premisas de eficiencia, eficacia y efectividad en la producción.

Lo anterior ha llevado a los distintos gobiernos de Latinoamérica a consolidar un marco jurídico-normativo que propone, regula y avala dicha concepción de escuela y del ejercicio educativo; respaldados en el principio que reconoce al Estado, a través de sus organismos y agentes de control, la función suprema de inspección y vigilancia, con miras a garantizar que las instituciones rindan cuentas a la sociedad y realicen «con excelencia» la función social que les ha sido delegada.

Lo que movilizaría, entonces, esta perspectiva crítica es estar apelando a capas más profundas, antes invisibles de sus discursos, lógicas, técnicas e instrumentos, y desde ellas, hacer posible que los sujetos configuren conocimiento lleno de rupturas y suspensiones, de formas de comprensión distintas. Así, la gestión escolar sigue su propia lógica de comprensión local del mundo social, a partir de los contextos que la producen, y se hace experiencia hermenéutica de encuentro y escucha, desde la acción de los sujetos involucrados directa e indirectamente en ella. En palabras de Zemelman:

El desafío consiste en el esfuerzo por incorporar en el análisis la dimensión histórica para dar cuenta de los fenómenos como el acontecer y su ritmo, en cuanto articulan tiempo y espacio. De ahí que la relación de conocimientos se tenga que concebir de manera de no agotarla en las funciones cognitivas clásicas, según han sido definidas dentro del paradigma de la determinación; más bien, se trata de recuperar el acto de conocer como parte de la necesidad de colocación en el momento (Zemelman, 2005: 30).

Otro aspecto fundamental es el pluralismo teórico, es decir, tener miradas de la gestión educativa no solamente desde las perspectivas clásicas, lo que no quiere decir que sean simplemente descartables, sino de aquellas otras teorías que desde la realidad permitan escuchar otras voces, las de los actores en cada una de las áreas de la gestión escolar, y de esta manera tener una mejor comprensión de la realidad de las personas en el contexto del trabajo escolar. Se trata, entonces, de desmitificar el patrimonio teórico, visibilizando sus condiciones de producción y circulación del conocimiento y explicitando los contextos para los cuales tuvieron sentido y su diferencia con los contextos actuales, determinando su importancia para la comprensión de los problemas contemporáneos y su capacidad para dotar de sentido las interrelaciones de escenarios, tiempos y actores de la gestión escolar.

La realidad, cualquiera que sea el modo en que la concibamos, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades y la tarea de la teoría consiste precisamente en definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a lo que está empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe se asienta en el presupuesto de que lo existente no agota las posibilidades de la existencia, y que, por tanto, hay alternativas que permiten superar lo que es criticable en lo que existe. La incomodidad, el inconformismo o la indignación ante lo existente suscita el impulso para teorizar su superación (De Sousa, 2003: 23).

Las construcciones sociales son eso, construcciones del hombre y por eso mismo revisables en su concepción y estructura, y en consecuencia cambiables, renovables. Su permanencia en el tiempo depende de las mismas decisiones de sus constructores, según niveles de consciencia y con ello de intereses en juego. Ahora bien, es clave la aceptación del carácter participativo propuesto por Gadamer para las ciencias sociales. En la comprensión de las culturas, de la historia, de la vida social o de los textos, no se puede aislar el momento del conocimiento de su aplicación, es decir, aquello que toda interpretación transforma no sólo en la situación de quien interpreta, sino en la comprensión de la vida social en un momento dado. Zemelman, ilustra muy bien lo que queremos decir. *Mientras «lo estructurado» alude a lo que está delimitado teóricamente, la idea de «potencialidad» implica la realidad abierta posible de pensarse. Distinción que supone un esfuerzo crítico de separar lo que es teorizar de lo que es pensar la realidad* (Zemelman, 2003: 45).

Por esta razón, teorizar la escuela no es lo mismo que pensar la escuela. La escuela vista como algo dado, agota su probabilidad de transformación, la inmoviliza, la deja sin pensamiento. La escuela teorizada es una estructura delimitada por la teoría que la fundamenta; en tanto la escuela pensada, se ubica en el escenario de sus potencialidades y, por lo tanto, de lo nuevo para sí.

En este contexto, es necesario analizar los discursos que circulan en las organizaciones escolares, como espacio de entrecruzamiento de mecanismos de poder y control simbólico para la contextualización y recontextualización de los sujetos sociales, abriendo nuevas opciones teóricas basadas en disimilitudes históricas y sociales, puesto que las teorías de la gestión tradicional han estado involucradas con el desarrollo de conocimiento «científico». Este rigor científico, «en tanto que, fundado en el rigor matemático, es un rigor que cuantifica y que, al cuantificar, descualifica, un rigor que, al objetivar los fenómenos, los objetualiza y los degrada, que, al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza» (De Sousa, 2003: 80).

Si esto es así, el papel de las ciencias sociales va mucho más allá de la mera explicación de lo dado, y sugiere una reflexión sobre el tipo de proyecto social y sobre las posibilidades de transformación que, a partir de lo dado, pueden darse. El interés central desde una perspectiva crítica de la gestión educativa es deconstruir la realidad de la vida escolar y la veracidad del conocimiento de la institución educativa a través del develamiento de su no naturalidad y su irracionalidad, así entonces, la ocupación se ha de centrar en descubrir las alternativas que han sido rechazadas por las teorías y prácticas tradicionales del *management*, en vez de, simplemente, generar más de ese mismo tipo de conocimiento (Fournier y Grey, 2000) o, mejor aún, dejar germinar desde las voces de los actores que participan en el desarrollo institucional, una gestión escolar con un «conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y que, mejor, nos una personalmente a lo que estudiamos» (De Sousa, 2011) y de esta manera generar alternativas raizales, es decir, que partan de los actores involucrados en dinámicas internas y externas de las instituciones escolares. Como señalan Blanco y Duk (2011: 48) haciendo referencia a la educación inclusiva en América Latina y el Caribe, «es necesaria una movilización política y social en la que participen de forma efectiva los grupos marginados», los que han estado justamente sin palabra.

Ver, oír, conocer de primera mano las vidas de aquellos que no han tenido suerte en el contexto y en tiempo escolar que les ha tocado vivir, pero que sí tienen derecho a que

su vida sea mejor. Por eso tenemos que escuchar su voz, tanto para tomar conciencia de lo que resulta urgente cambiar, como porque moralmente se lo debemos y porque es, en ocasiones, la única compensación que tendrán; la de ser escuchados (Echeita y Domínguez, 2011: 32).

Evidenciada esta necesidad, es urgente propender por lecturas desde las cuales sea posible comenzar a edificar una historia distinta de la actual en la gestión escolar, para que lo aún no pensado o imaginado pueda llegar a existir, y desde la institución escolar, se gesté la transformación del sujeto social. Esto significa hacer un llamado sobre la labor docente para construir conocimiento con sentido histórico y viabilidad social, en compañía de un educador que se asuma como trabajador de la cultura; por lo tanto, una toma de consciencia sobre la relación que existe entre la educación y la reconstrucción de la cultura.

El último aspecto fundamental en esta discusión, pero no por ello el menos importante, es el compromiso con el proyecto político emancipatorio. ¿De qué y para qué emanciparse? La respuesta no es automática, pero es evidente la necesidad de abrir mundos de probabilidades, en los distintos contextos institucionales.

Una ruta en esta dirección crítica es política, en tanto, además de reconocer las tensiones de poder que son propias en la vida colectiva y en la vida de las organizaciones, apunte a lograr un fin de sentido común emancipador; lo que conlleva la explosión de variadas y distintas formas de potenciar a los sujetos y a las múltiples maneras de comprender y transformar los contextos sociales. En este punto, De Sousa (2003: 35) propone «hacer un llamado para pasar de la acción conformista a la acción rebelde. Aquí es precisamente en donde la teoría crítica postmoderna intenta reconstruir la idea y la práctica de la transformación social emancipadora».

En términos generales «la emancipación describe el proceso a través del cual los individuos y grupos se liberan de condiciones sociales e ideológicas represivas, en particular de aquéllas que ponen restricciones socialmente innecesarias sobre el desarrollo y la articulación de la consciencia humana» (Alvesson y Willmott, 1992: 432).

Una gestión escolar que posibilite la configuración de procesos emancipatorios implica centrarse en deconstruir la realidad de la vida escolar y la veracidad del conocimiento sobre la institución educativa, operando mediante la interrogación constante de las verdades naturalizadas, instituidas y racionalizadas, para identificar las vías y las alternativas que, en las prácticas actuales y potenciales, hagan viable la doble reflexión, de un lado, sobre el Ser y, de otro, sobre el modo de ser de un sujeto determinado en relación con su entorno.

Al respecto, Alvesson y Willmott proponen una reorientación de los estudios emancipatorios y una reconceptualización de la noción misma de emancipación. En vez de una liberación abstracta de las cadenas de la ideología y de los condicionamientos sociales, proponen una solución factible en el campo de las organizaciones, el concepto de microemancipación, el cual hace referencia a toda la serie de actividades, formas y técnicas de control que se ofrecen también como medios de liberación en la situación de trabajo. Se trata no ya de emprender un proyecto global de liberación, sino pequeños microproyectos que aprovechen los espacios antiemancipatorios, de resistencia (Ball, 2005; Fleming y Spicer, 2003), que se encuentran aquí y allá en la vida diaria en las organizaciones y en especial en las instituciones escolares (Alvesson y Willmott, 1992: 433).

Reconocer que la institución escolar es una organización micropolítica es dar cabida a la diversidad de voces, intereses, concepciones, posturas, que se configuran socialmente, entre tensiones, conflictos, consensos, posibilidades y se convierten en expresiones de poder y vehículo para definir y orientar el devenir y desarrollo de la institución escolar.

Queda, entonces, abierta la invitación para encontrar nuevas formas de gestionar la escuela, en las que se requiere del trabajo colectivo de la comunidad educativa, para gestar los procesos de cambio, en el adentro y el afuera de la escuela. Siendo necesario, en el adentro, observar los procesos académicos, el gobierno escolar, los flujos de comunicación, el trabajo articulado con los docentes, el presupuesto, pero lo más importante, el escuchar y establecer diálogos, con los distintos actores de la comunidad educativa, en especial con los estudiantes. Por otro lado, se tendrá que observar y leer críticamente el afuera; las exigencias de la sociedad, las políticas del Estado, los intersticios de la realidad y la manera en que ésta interviene en su ámbito institucional. El adentro y el afuera se entretujan continuamente, hilando en ocasiones entre las incertidumbres y certezas, entre lo instituido y lo por configurar, entre las voces de los actores conocidos y desconocidos, preguntado y escuchado. Las dos caras de la gestión, el adentro y el afuera, se entrelazan, abriendo nuevos ámbitos de reflexión y actuación, para configurar un paradigma crítico de la gestión escolar.

3. Cierre momentáneo

Finalmente, y a manera de cierre momentáneo de esta búsqueda, sobre la gestión escolar desde una perspectiva crítica, quedan planteados los siguientes horizontes:

- Posibilitar una gestión educativa, que le apueste a restituir el lugar del sujeto en la escuela, haciendo tránsito entre la gestión como sustantivo hacia el gestionar como verbo.
- Gestionar instituciones escolares para fundar, esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir. Desde esta óptica, la gestión no supondría poner en marcha algo dado, una determinación, una materialidad que excede al sujeto; sino hacer que una experiencia ocurra. Así la escuela no será un instituido, sino una experiencia para ser configurada.
- Gestionar la institución escolar como escenario para construir teoría crítica, a partir de la recuperación de la experiencia y la cultura, como espacios de resignificación de la memoria y el olvido.
- Valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas, como tarea fundamental de la teoría crítica de la gestión escolar. Las posibilidades de la teoría crítica, según queda claro, pasan por atender las prácticas sociales de emancipación y resistencia de agentes individuales y colectivos. Las ciencias sociales investigan, dan cuenta, valoran la pertinencia de esas alternativas y determinan que tanto de «alternatividad» hay en ellas con respecto al modelo hegemónico.
- Comprender el presente, mediante la interrogación constante de las verdades naturalizadas y racionalizadas, para identificar las vías alternativas que las prácticas actuales y potenciales hagan viable pensar la gestión escolar desde el

lugar del sujeto y su subjetividad y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida, para poder significarla y dotarla de sentido.

Estos horizontes sólo podrán ser posibles si tenemos a la base un proyecto de utopía emancipatoria, que, como lo plantea Eduardo Galeano, citando a Fernando Birri, «está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar» (Galeano, 1993: 310).

Bibliografía

- ALVESSON, M. y WILLMOTT, H. (1992) On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of management review*, 17 (3), 432-464.
- BLANCO, G. y DUK, C. (2011) Educación inclusiva en América Latina. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Segunda Época. Ediciones Universidad de Salamanca, 17, 37-55.
- DE SOUSA, B. (2003) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, 1.
- DE SOUSA, B. (2011) Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54).
- ECHETA, G. y DOMÍNGUEZ, A. (2011) Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Segunda Época. Ediciones Universidad de Salamanca, 17, 23-35.
- FERNÁNDEZ, C. (2007) Estudios críticos de la gestión: una visión general. En C. FERNÁNDEZ *Vigilar y Organizar. Una introducción a los critical management Studies*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FLEMING, P. y SPICER, A. (2003) Working at a cynical distance: Implications for power, subjectivity and resistance. *Organization*, 10 (1), 157-179.
- FOURNIER, V. y GREY, C. (2000) At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. *Human relations*, 53 (1), 7-32.
- GADAMER, H. G. (2005) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GALEANO, E. H. (1993) *Las palabras andantes*. Siglo XXI.
- ZEMELMAN, H. (2003) *Conocimiento y ciencias sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- ZEMELMAN, H. (2005) *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (vol. 47). Anthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (1992) *Los horizontes de la razón, Historia y necesidad de utopía*. El Colegio de México. Anthropos, España.
- ZEMELMAN, H. y MARTÍNEZ, A. Q. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente* (vol. III). Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.