

Cultura y Poder en los Centros Escolares. Una mirada Sociológica



Mg. Marcos Muñoz Robles

Universidad Viña del Mar, Chili
mmunoz@uvm.cl

Mg. Claudia Concha Erices

Universidad de Playa Ancha, Campus San Felipe, Chili
claudia.concha@upla.cl

Culture et Pouvoir dans les Établissements Scolaires. Un regard Sociologique

Résumé : En l'absence d'analyse sociologique, les relations de pouvoir dans les établissements scolaires sont souvent invisibles ou jugées par le personnel administratif, les élèves et les professionnels de l'éducation comme inexistantes ou non pertinentes. Ainsi organisé, le sens commun naturalise un regard par rapport auquel l'organisation et la culture à l'école deviennent un fait naturel - une réalité technique indépendante du contexte social - ou souhaitable, libre d'impositions et de conflits. Ce travail est une recherche théorique des principales perspectives sociologiques sur la culture et le pouvoir dans les centres éducatifs, appliquée au problème de l'organisation culturelle, l'imposition pédagogique et les résistances culturelles à l'école.

Mots-clés : culture, pouvoir, établissements scolaires, sociologie de l'éducation.

Resumen: Con la ausencia del análisis sociológico, las relaciones de poder en los establecimientos escolares suelen ser invisibles o juzgadas por funcionarios, estudiantes y profesionales de la educación como inexistentes o irrelevantes. El sentido común así organizado naturaliza una mirada respecto a la cual la organización y la cultura en la escuela constituye un hecho natural - una realidad técnica independiente del contexto social - o deseable, libre de imposiciones y conflictos. El siguiente trabajo es una investigación teórica de las principales perspectivas sociológicas sobre cultura y poder en los centros educativos, aplicada al problema de la organización cultural, la imposición pedagógica y las resistencias culturales en la escuela.

Palabras clave : cultura, poder, establecimientos escolares, sociología de la educación.

Culture and Power in Teaching Institutions. A Sociological look

Abstract: With the absence of sociological analysis, power relations in schools are often invisible or judged by education officials, students and professionals as nonexistent or irrelevant. Common sense so organized naturalizes a look for which organization and culture in school is a natural fact, a technical reality independent of social context, or a desirable good, free of impositions and conflict. The following work is a theoretical investigation of the major sociological perspectives on culture and power in schools, applied to the problem of cultural organization, pedagogical imposition, and cultural resistance in school.

Key words: culture, power, schools, sociology of education.

1. Introducción

Ya es común encontrar con una ideología inherente a la escuela y el trabajo docente que ha promovido abstracciones y descontextualizaciones en relación a la formación de los sujetos. La persistencia de los enfoques psicopedagógicos de la educación en la escuela no han hecho más que naturalizar la educación como una realidad socialmente aséptica, como un valor intrínseco y un hecho incuestionable, circunscrito las capacidades individuales susceptibles de instalar y reinstalar según determine la 'etapa de desarrollo psicológico del sujeto'.

De esta manera, el modelo rousseauiano presente en el *Emilio o La educación*, donde la autoridad del padre se transmite al profesor, que encarna la madurez y el reconocimiento, donde el hijo ajeno queda bajo el dominio absoluto del educador, se actualiza. La desproblematización de la educación como fenómeno social reproduce una ideología dominante donde el educador posee el saber y la luz de la razón, mientras el educando no tiene luz, razón ni reconocimiento: es el alumno, el sin luz.

Como contrapartida a esta comprensión, la sociología de la educación se plantea como una herramienta reflexiva fundamental para quienes se desenvuelven en los centros escolares, pues permite potenciar en educadores y educandos una mirada constructivista y participativa de la organización y la cultura escolar que se inscribe en una comprensión crítica de la naturaleza de las relaciones sociales en los centros escolares.

2. Algunas perspectivas sociológicas sobre organización y cultura en la escuela

A pesar de la pluralidad de enfoques de la sociología de la educación, hay al menos coincidencia en los siguientes aspectos: La educación no tiene nada de natural, surge de la dinámica social. No consiste en un proceso natural de desarrollo, sino de producción y reproducción del ser social mediante la dominación y la inculcación. La educación es un proceso inarmónico donde entran en conflicto los intereses sociales expresados en la cultura organizacional de la escuela, la ideología de los docentes, el capital cultural heredado por los y las estudiantes y su potencial adscripción a las diversas culturas juveniles que la sociedad actual proporciona al mundo escolar. (Guerrero, 2002)

La escuela - es decir, los centros escolares que incluyen a escuelas y liceos - se ha entendido como una organización y un sub-sistema del sistema social. Más allá de las limitaciones de un análisis funcional estricto, la escuela surge como la fábrica del individuo moderno y esa ha sido su función principal. Está en relación de interdependencia con otros sistemas, como el Estado, el mercado laboral y otras instituciones que ven en la escuela la posibilidad de inculcar su visión de mundo.

Desde el paradigma cibernético de la sociedad, la escuela es una auto-organización que se acopla mediante determinados códigos a los sistemas sociales para producir su autopoiesis. Todas las escuelas son sistemas autorreferenciales y autopoieticos reproducidos por la comunicación que una vez codificada, da lugar al sistema escolar operativamente clausurado y su entorno, compuesto por otros sistemas. Los individuos no pertenecen a los sistemas sociales, son sistemas psíquicos que se ubican fuera de la sociedad, en su entorno. Sus comunicaciones son altamente contingentes y sus conciencias son impenetrables para cualquier sistema funcional.

La ilusión de la escuela sería intentar adoctrinar las conciencias, lo cual es imposible, cada individuo es una contingencia. Una de las principales paradojas de los sistemas escolares ha sido entrenar en los educandos en contenidos homogéneos sin respetar las diferencias ni las emergencias contingentes. Para ello se ha dotado de la función disciplinaria, que busca inculcar un determinado orden que tiende a la uniformidad junto a evaluaciones que miden informaciones cosificadas, extrañas a todo sentido y significación contextual, que deben internalizar las conciencias individuales so pena de ser reprobadas, es decir, excluidas de los niveles superiores que hacen posible el egreso y el reconocimiento entre los sistemas funcionales.

Esta operación del sistema expresa uno de los principales conflictos de la escuela, pues está en contra de lógica contingente y contextual de los sistemas de interacción. Por suerte, esta fábrica serial de individuos ha sido una ficción post-apocalíptica imposible de materializar.

Pero la escuela nos permite una lectura más allá de la cibernética sociológica. Sabemos que los objetivos sistémicos o explícitos de la estructura regulativa formal - conocidos como currículum manifiesto - conviene cotejarlos con los objetivos implícitos de una estructura informal - llamado currículum oculto - sedimentados en el recorrer del quehacer cotidiano. Es la distinción entre análisis cibernético y análisis sociocultural.

Al respecto, Jorge Baeza (2008) sugiere que, en tanto organización, la escuela debe entenderse como un sistema social abierto al medio o entorno social. La diferencia entre sistema abierto y sistemas operativamente clausurados se observa en la dimensión sociocultural. Para Baeza “la Escuela, junto con poseer una estructura formal, con una jerarquía de roles con expectativas posibles y desempeños concretos, posee otra estructura de tipo informal, integrada por el currículum oculto, el clima organizacional y las relaciones de poder. Es además un sistema abierto que cambia mediante la interacción con el entorno, del cual depende para obtener sus recursos materiales y humanos, pero también es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior”. (Baeza, 2008:194)

Baeza (2008) proporciona un concepto de cultura escolar que la entiende con referencia a valores y normas propias que la caracterizan, pero, a su vez, también a “un espacio cultural denso donde se encuentran subculturas, ya sea diferenciadas por sus roles distintos, por sus condiciones generacionales y/o por su pertenencia socioeconómica o capital cultural diferenciado. La escuela como construcción social es expresión cultural”. (Baeza, 2008:194).

Para Baeza (2008) la escuela debe entenderse como una organización cultural que dialoga con el contexto cultural general donde se sitúa, es un espacio de intercambio y encuentro cultural que se realiza en su propio seno.

Para Antonio Guerrero (2002), los centros escolares entendidos como organizaciones representan la confluencia física, espacial y temporal, del conjunto de normas, personal (administrativo, docente y discente), objetivos, procesos y prácticas de transmisión y aprendizaje del sistema educativo. Siguiendo a González-Anleo (1991) cuestiona el análisis de las organizaciones empresariales aplicados a las instituciones educativas, “ya que la escuela tiene objetivos de difícil identificación, pues sus recursos no son materias primas minerales, como los ‘inputs empresariales’, sino personas complejas y variables capaces de actuar de forma impredecible”. Guerrero entiende la cultura organizacional de la escuela como un sistema social estructurado para la obtención de objetivos específicos, dotándose para ello de una cultura propia, en cuyo interior se desarrollan fenómenos espontáneos y prácticas específicas paralelas como las subculturas de grupos determinados. (Guerrero, 2002:211)

Guerrero (2002) afirma que el estudio de la organización escolar abarca los siguientes aspectos:

- En primer lugar, los *objetivos* por los que se rige la escuela, que son las bases explícitas del proceso educativo.
- En segundo lugar, la *organización técnico-administrativa* de los propios centros, situada en el nivel de las estructuras formales de los órganos colegiados y los cargos unipersonales de gobierno de los centros y de la participación de los profesionales y *clientes* (padres y alumnos) en la gestión.
- En tercer lugar, la *organización del aprendizaje*, con la distribución espacial y temporal de actividades y alumnos, las formas de agrupamiento de las unidades docentes y los recursos y técnicas utilizados durante la transmisión educativa.
- Por último, las *prácticas educativas* relativas a la *cultura de la escuela*, el *trabajo*

del profesorado y las subculturas de los grupos de alumnos en su interior.

Visto desde la perspectiva sociocultural, la organización de los centros escolares se corresponde con una cultura organizativa que puede depender de la laicidad o confesionalidad de los centros, de la organización técnico-administrativa, donde la burocracia es el tipo ideal de la organización escolar-racional, donde se organiza el aprendizaje con presupuestos teóricos, horarios, agrupamientos y disposiciones en el aula que suponen el control de los alumnos y del propio profesorado, una cultura presente en las técnicas didácticas y en la propia selección de los textos escolares.

3. Cultura organizacional y poder en los centros escolares

Detrás de la organización social se halla el poder, entendido como la capacidad de hacer, crear lo nuevo o reproducir lo dado en toda sociedad. La organización social depende de determinados recursos materiales e inmateriales que expresan la capacidad de realización que define a toda sociedad. Entre los primeros se encuentran la tecnología y sus productos; en los segundos, los sistemas de valores, creencias, símbolos, normas o pautas de conducta y lengua. El poder surge entonces en las relaciones sociales de producción y reproducción de la existencia social.

La cultura organizacional de la escuela es un producto de relaciones de poder determinadas sujetas a las normas que rigen los centros escolares. Para la microfísica del poder, el fenómeno educativo al interior del centro escolar es resultado de relaciones capilares de poder, minuciosas e imperceptibles. Michel Foucault, inspirador de esta perspectiva, define como dispositivo de poder la expresión concreta de un poder disciplinario mediante el cual se desplazan los castigos físicos, sometimientos y humillaciones que caracterizaron al poder de soberanía, buscando una manera más eficaz y menos visible para lograr corregir, vigilar y castigar malas actitudes, formas y gestos, considerados inadecuados frente a las normas del centro escolar. La escuela, explica Foucault, intenta controlar al alumno en sus gestos, en sus movimientos corporales y actitudes. Intenta establecer sobre los individuos un tipo de presión. Trata de que el alumno no se distraiga, no se mueva, no hable. La disciplina permite poder controlar al cuerpo, poder tenerlo contenido sin que en algún momento se revele.

Para Foucault, el objetivo del poder disciplinario ha sido lograr que el individuo sea moldeable, adaptable, obediente, mediante la vigilancia y la sanción de las desviaciones que sufre el alumno, para poder llevar a cabo un control minucioso que permita corregir el error o la desviación. En definitiva, el poder disciplinario hace y constituye “cuerpos sometidos e instrumentalizados”. Y eso “incrementa las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuye estas fuerzas en términos políticos de obediencia” (Foucault, 1979:130. En: Ball, 1993:160).

El poder disciplinario procura la manipulación de los seres humanos infundiéndoles pautas de conducta sumisa. La contención de la masa escolar como por ejemplo el tener que formarse antes de entrar en el aula, la toma de asistencia a todos los estudiantes, los cuales deben estar callados y sentados en sus respectivos lugares, el sonido de la campanilla para entrar al aula, pararse y saludar cuando ingresa alguna autoridad escolar al aula, son ejemplos del orden escolar y de la dominación en los centros escolares.

Pero por otra parte, tal como ha apuntado Paulo Freire (1970), la formación del sujeto dócil implica también un tipo de pedagogía bancaria de la educación. A diferencia de la microfísica del poder que Foucault identifica: las relaciones de poder en la materialidad del cuerpo, las prácticas sociales y las normativas institucionales; para Freire, el problema reside en la formación de la conciencia de los educandos mediante la educación bancaria, concebida como un acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimiento. Aquí el “saber”, el conocimiento, se entiende como una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. La donación, sin embargo, es una manifestación instrumental de una ideología de la opresión, porque constituye la “absolutización de la ignorancia” que siempre encontramos en el otro, el alumno.

Para Freire, la visión bancaria de la educación anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando su ingenuidad y no su criticidad. La educación bancaria es paternalista, asistencialista, asume que la realidad es algo estático y que los hombres están en el mundo, pero no en el mundo y con los otros, son espectadores del mundo no sus creadores. Se fundamenta en el miedo a la libertad, el educador teme convivir y relacionarse con los educandos, es el opresor y el educando el oprimido.

En la educación bancaria, la conciencia es vista como una “sección” de los hombres que debe ser “llenada”. Es una visión mecanicista, estática y espacializadora de la conciencia, que supone que en su relación con el mundo, la conciencia es una “pieza” pasivamente abierta a él. En consecuencia, el educador tiene la tarea de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia, llenando a los educandos de contenidos, haciendo depósitos de saber cosificados, aislados de la realidad, pero que el educador juzga como verdaderos. El objetivo fundamental de la educación bancaria es dificultar al máximo el pensamiento creativo, cuando más pasivos y adaptados, tanto más “educados”, en tanto adecuados al mundo.

Un cuerpo dócil implica un pensamiento mínimo, una voluntad recortada incapaz de cuestionar la realidad, de leer su mundo, su vida y encontrarse a partir de esa lectura con los otros. La educación así cumple con el orden opresivo de la sociedad capitalista. Permite naturalizar las jerarquías y acatar normas de forma irreflexiva. La educación así entendida sería un entrenamiento para aceptar el *statu quo*.

La dominación en los centros escolares no debe entenderse como una determinación estructural, sino más bien como un punto de partida para el ejercicio de nuevas dinámicas de interacción en los centros escolares que rompan con esta situación.

Las teorías sociológicas de la reproducción social de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, que desde una perspectiva estructuralista, entienden la educación como una forma de reproducción de la estructura de clases en la sociedad capitalista han sido calificadas como teorías paralizantes desde el punto de vista de la nueva comprensión sociológica de la educación y las posibilidades una pedagogía alternativa a la ideología reproductivista.

Althusser (1975), por su parte, observa la educación como un aparato ideológico del Estado (AIE) dominante de las sociedades capitalistas desarrolladas, pues contribuye de forma masiva a la sumisión y obediencia de la ideología dominante, por ser el aparato donde más individuos y durante más tiempo se someten a la penetración de representaciones imaginarias en su conciencia individual, para fortalecer la aceptación del orden existente. El currículum sería entonces una ideología “adecuada” para cada clase social.

Para Baudelot y Establet (1976) la escuela produce un tipo de división social que se corresponde con la división del trabajo. En la misma Enseñanza Primaria, se producen los procesos que conducirán al alumnado hacia dos tipos de redes escolares distintas y cerradas: la “red primaria profesional” y la “red secundaria superior”. Estos autores siguieron, en su Teoría de las redes escolares, la línea de Althusser a través de su concepto de ideología. La interacción con la escuela produce efectos distintos entre las hijas e hijos de personas obreras y de las personas burguesas. A través de dicha teoría, Baudelot y Establet describen también el acceso a enseñanzas profesionales o académicas y la dificultad de pasar de una red a otra.

En la teoría de la correspondencia, Bowles y Gintis (1985) afirman que la tarea del sistema educativo es producir una fuerza de trabajo que adopte y acepte como legítimas las pautas de desigualdad sugeridas por el sistema capitalista de producción. En el currículum latente se busca que los estudiantes adquieran cualidades básicas buscadas por la producción capitalista: obediencia, puntualidad, disciplina y productividad. La escuela incentiva a los educandos a través de premios en forma de calificaciones de la misma forma que el empresario capitalista recompensa al trabajador en función de su productividad. Así, la cultura organizacional de la escuela se corresponde con las necesidades de la economía.

Bourdieu y Passeron (1977), por su parte, en su obra *La reproducción*, analizan como el funcionamiento del sistema escolar, y más concretamente la forma en que se ejerce la transmisión cultural, da una explicación al hecho de que determinados

grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. El currículum, entendido como el “arbitrario cultural” definido por las clases dominantes de la sociedad es transmitido por la autoridad pedagógica mediante la “violencia simbólica”. El grado de violencia simbólica es proporcional a la distancia entre la dotación cultural de la familia y la inculcada en la escuela, por lo que es mayor cuanto mayor sea la distancia entre la cultura oficial de la escuela y la que traiga de su familia y medio social del alumno. La reproducción cultural funciona definiendo el currículum escolar; es decir, lo que cuenta como significativo y que sólo puede ser aprendido cuando se poseen previamente los instrumentos de apropiación: el “capital cultural”, es decir, el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que los individuos heredan a través de su socialización en unos ámbitos familiares de clase. Sólo aquellos estudiantes que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de tal acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo estaría de ese modo produciendo la estructura de capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad.

4. Cultura organizacional y resistencia escolar

Para Anyon es importante delimitar si todos los elementos que intervienen en la educación son reproductores, o si por el contrario, hay una posibilidad de cambio. La resistencia abre posibilidades de alternativas a una mecánica de la reproducción social mediante una serie de cambios y luchas políticas en torno a la pedagogía, el currículum y las prácticas educativas. (Fernández, 2003)

Los teóricos de la resistencia surgen como reacción a las teorías de la reproducción que relegan a los seres humanos a un modelo pasivo de socialización y sobrevaloran la dominación social estructural sobre la acción humana. Desde esta perspectiva, la dominación no es un proceso unidireccional que va de las estructuras sociales a los actores de la escuela. (Fernández, 2003)

Giroux (1983), se basa en el concepto de concienciación de Freire y el Pensamiento Crítico de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas...) donde la razón es entendida como Emancipación. Recordemos que Freire propone como alternativa a la educación bancaria una educación problematizadora o libertaria. Ella supone “cuerpos conscientes”, una conciencia intencionada al mundo, no un depósito de contenidos. Es una problematización de los hombres en sus relaciones en el mundo, una educación que niega la propaganda y afirma la comunicación superando la contradicción educador-educando. Apela a una relación dialógica en torno a un objeto cognoscible. El educador problematizador rehace constantemente su actor cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos y los educandos son investigadores críticos en diálogo con el educador,

quien a su vez es un investigador crítico. Así de forma dialéctica, el educador educa y es educado a través del diálogo con el educando, porque guiar al ser educando también educa.

La incorporación de Habermas y su *Teoría de la Acción Comunicativa* a la Sociología de la educación ha contribuido de manera decisiva a dar un giro dialógico en las Ciencias Sociales y Educativas. Desde hace más de dos décadas, los principales desarrollos de la sociología ya no son estructuralistas, sino van en una línea cada vez más comunicativa. Las concepciones de aprendizaje comunicativo y dialógico están englobando y superando las aportaciones anteriores como el aprendizaje significativo y cooperativo. Simultáneamente, la antigua concepción constructivista del aprendizaje está reorientándose en un sentido dialógico. Por otra parte, esta perspectiva ha revalorizado la extraordinaria relevancia del análisis crítico de la educación realizado por Freire varios años antes que el propio Habermas. (Fernández, 2003)

Giroux (2001) nos propone entonces, una pedagogía crítica en el seno de la práctica educativa, radical, dialógica y liberadora, creadora de experiencias en las que los estudiantes encuentran una voz, manteniendo y extendiendo las dimensiones afirmativas de vidas e historias. Giroux plantea una sociología de la educación preocupada de la dimensión político-cultural que supere el marco normativo o ideológico del currículum. Ello, porque considera que los sujetos son quienes forman la realidad, no las estructuras. Y esta realidad para Giroux debe tender hacia un direccionamiento normativo libertario, que permita a los educadores y educadoras hacer parte del proyecto político que es la educación, proyecto que se materializa en base a la potenciación de los valores democráticos de la igualdad y la reflexión crítica orientada a la acción transformadora de la realidad social.

Giroux (2003) destaca el papel de intelectual transformador del profesorado y considera fundamental que éste posea los instrumentos de análisis necesarios para reflexionar críticamente los modelos educativos y las prácticas pedagógicas. Además busca el desarrollo de prácticas pedagógicas que planteen el tema de la educación y la cultura en el marco de las demandas de los movimientos sociales por una democracia crítica.

Autores como Anyon, Appel y Willis asumen posiciones similares en el desarrollo de la teoría de la resistencia. En la búsqueda de la distinción entre elementos reproductores y transformadores, que faciliten el cambio en la educación, Anyon sostiene que la escuela es un “lugar de lucha”, a través de la intervención del currículum, la pedagogía y las prácticas educativas se hace posible el cambio. A través de la etnografía y las metodologías cualitativas fenomenológicas, considera que es posible analizar en el interior de la escuela el significado que los agentes atribuyen a sus experiencias cotidianas en torno

a la construcción del curriculum.

Appel, en su obra *Ideología y Currículum* (1986) basándose en una tradición neo-marxista que tiene sus bases en Williams y Gramsci, traza la conexión entre curriculum y hegemonía, o dominación por consenso en la sociedad. El curriculum como hegemonía representa el conocimiento “adecuado” para la sociedad, permite la reproducción económica y cultural de la sociedad de clases desiguales, es decir, la creación y recreación de la hegemonía. Los contenidos curriculares son formadores ideológicos que buscan el consenso en los pensamientos, actitudes y creencias prácticas de la sociedad. Sin embargo, la producción de hegemonía se lleva a cabo en “situaciones de resistencia” que tiene que ver con la clase, el género o el grupo étnico o cultural de los agentes que intervienen en la lucha continua por los derechos democráticos de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas. A pesar de que la lucha se muestra muchas veces descoordinada, los movimientos de resistencia pueden lograr la renovación del curriculum y la escuela desde una acción colectiva transformadora.

Por último, Willis (1994) teoriza sobre el productor cultural, una figura que en la escuela debe potenciarse en tanto en tanto que es motor para conseguir una sociedad más igualitaria, donde todas las personas puedan convertirse en productores culturales. La vida cotidiana es una fuente muy importante de productoras culturales. Willis propone el estudio de la vida cotidiana en la sociología de la educación, extendiendo así su ámbito al de la política cultural. Contra la perspectiva reproductorista orientada a las estructuras sociales, enfatiza en las relaciones que se dan entre los sujetos que interactúan en la escuela. Dado que la escuela crea valores, no solo los transmite, los sujetos a su vez crean sus mecanismos de resistencia y supervivencia cultural.

Bibliografía

- Appel, M. 1984. *Ideología y Currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Appel, M. 1995. *Education and Power*. New York: Editorial Routledge.
- Baeza, J. 2008. *El Diálogo Cultural de la Escuela y en la Escuela*. In *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 193-206.
- Ball, S. 1993. *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P., Passeron, J. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, S., Gintis, H. 1985. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Guerrero, A. 2002. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández, F. 2003. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giroux, H. 2003. *Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle*. In *Educational Philosophy and Theory* 35 (1), 5-16.

Appel, M., Beane, J. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Willis, P. 1994. *Producción cultural y teorías de la reproducción*. In *Educación y Sociedad*, n° 5: 178-188.