

CONOCIMIENTO, IDEOLOGÍA Y PODER EN EL TRABAJO SOCIAL

F. Palazón Romero

(Tetuán)

El trabajador social se mueve en un espacio profesional donde los problemas más urgentes de intervención en la realidad, apenas dejan tiempo para los análisis de la misma.

Ya hablábamos en otro trabajo (PALAZON, 1987) de la distancia, creada como estrategia, entre el activismo de los trabajadores sociales y el academicismo de los planificadores sociales.

Además, las reflexiones teóricas que los trabajadores sociales hacemos sobre nuestro trabajo, se ven fuertemente influenciadas por las necesidades de la tarea cotidiana, suponiendo en la mayoría de los casos, un trasvase de conocimientos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, económicos..., como marco de referencia y explicación de nuestras prácticas.

Nos vamos a alejar de metodologías, recursos, didácticas, estrategias, objetivos, evaluaciones..., para reflexionar sobre tres temas que condicionan el Trabajo Social y a los trabajadores sociales: Conocimiento, Ideología y Poder.

En el tema del Conocimiento vamos a analizar el proceso de formación de la profesión (Torstendahl, Collins, Sarfatti, Svensson, Murphy, McClelland, Bertilsson, Becher, Elzinga, Hellberg, Karpik, 1990). En el análisis señalaremos

dos dicotomías que actúan como polos en la relación "Conocimiento-Reconocimiento", o lo que es lo mismo "Saber-Poder". La primera, resulta de la consideración del trabajador social como Experto, frente al trabajador social como Burócrata. La segunda, parte de un trabajador social como Activista frente a un trabajador social como Planificador.

En el tema de la Ideología nos proponemos aportar una visión global de los diferentes paradigmas o modelos (Sáez, 1989; Escudero, 1987; González, 1989; Carr y Kemmis, 1988) que, implícitos casi siempre, explican los diferentes posicionamientos de los trabajadores sociales en sus prácticas y teorías. Veremos como la situación del trabajador social en la legitimación del poder es como un filo de navaja en el que a un lado está la neutralidad y a otro la implicación.

Por último, desarrollaremos algunas de las propuestas que, maestros como Freire (1990), Giroux (1990) y Apple (1989), hacen sobre el tema del Poder y el Trabajador Social.

CONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO EN EL TRABAJADOR SOCIAL

El tema de la doble cara de la moneda epistemológica saber/poder, que hace de la verdad un discurso construido y

rastreable en cada momento histórico (Cfr. Foucault), cobra una dimensión específica en la formación de las profesiones.

Así, Sarfatti (90: 30), aplicando las aportaciones teóricas de Foucault, define "profesión" como formas históricas en donde quedan establecidos lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables y/o reconocimiento en la división social del trabajo. Señala igualmente, que la profesión es "una relación entre el conocimiento codificado y la práctica" (Sarfatti 90: 44).

Collins (90: 19), nos ofrece una segunda aportación en la relación conocimiento/reconocimiento en la formación de las profesiones, afirmando que la estructura organizativa académica tiene más un impacto social que un impacto técnico, y que existe una evidencia empírica de que la formación académica no conlleva una formación práctica.

Si aceptamos las anteriores afirmaciones, cabría preguntarse dónde situar al Trabajo Social como profesión, en relación con el conocimiento.

El experto y el burócrata

Los trabajadores sociales buscan reconocimiento tanto en el Mercado (por imitación de otras profesiones "liberales") como en el Estado. De cara al Mercado se sitúan como Expertos y de cara al Estado como Funcionarios.

¿En qué son expertos los trabajadores sociales?, ¿qué ofrecen en el mercado?, ¿qué supuso dicho reconocimiento en los primeros momentos de la profesionalización, allá por el siglo XIX?. BERTILSSON 90: 123, nos dice que su misión era educar a las masas (al tiempo que evitaban la amenaza comunista) y

crear las condiciones para la realización de los derechos políticos.

Pero la monetarización de la profesión, o el ofrecimiento del trabajo social en el mercado (modelo anglo-americano), propios del Estado liberal, dieron paso a una pronta burocratización de los servicios sociales que se profesionalizaron y extendieron bajo el Estado del bienestar (modelo continental).

En este sentido, podemos hablar de una estrecha relación entre el crecimiento del Trabajo Social y el Estado del Bienestar. El primero como fuente de legitimación del segundo, al tiempo que el segundo "racionalizaba", "profesionalizaba" y extendía bajo su control al primero Bertilsson 90: 124 nos dice:

"La interferencia en las relaciones naturales-comunitarias de los hombres para redistribuir los recursos sociales es un proceso de doble filo. Ofrece libertad a hombres y mujeres (no solamente a aquellos con propiedades) pero a condición de que sean separados de las viejas tradiciones. (...) Las viejas relaciones comunales son reemplazadas por vínculos social-administrativos que requieren nuevos tipos de solidaridades abstractas entre hombres y mujeres. (...) En la realización del moderno estado del bienestar los grupos políticos dependen de la moderna ciencia social y económica de la misma forma que están mediatizados por las profesiones de los servicios sociales"

Conocer esta estrecha relación entre el Trabajo Social y el Estado del Bienestar, es desmitificar los desarrollos de las distintas tecnologías sociales que

legitimaban el conocimiento como nacido de la investigación científica y ajeno a otras mundanas preocupaciones.

Los trabajos de Jarvis (1989) y más concretamente los de Griffin (1987) sobre Educación de Adultos, van en la línea de definir ésta como Política Social, analizando las relaciones de la Educación de Adultos con el Estado del Bienestar (Griffin 87: 19).

Para el trabajador social de a pie, el desvelamiento de la estrecha relación de su trabajo con el Estado, le permite entender y situarse conscientemente frente a las variaciones de presupuestos, programas, proyectos, contrataciones⁽¹⁾ que modifican continuamente su trabajo.

El activista y el planificador

Otro tema polémico en los estudios sobre la formación de las profesiones, que incide particularmente en los trabajadores sociales, es la paulatina proletarización de las profesiones liberales. En la medida en que éstas son asumidas por el Estado, pierden autonomía y los profesionales se convierten en asalariados.

MURPHY (1990), hace una crítica a las hipótesis marxistas de proletarización de las profesiones. Señala una primera hipótesis de "fuerte proletarización", en la que "*los profesionales, como los proletarios, han perdido el control sobre todos los objetivos y direcciones políticas de su trabajo y sobre sus herramientas técnicas y procedimientos*" (Murphy 90: 72), y una segunda hipótesis de "débil proletarización", en la que -partiendo de una diferencia entre proletarización técnica (conocimiento, decisiones técnicas y proceso del trabajo) y proletarización ideológica (objetivos y metas sociales)-, "*la transición desde profesionales libres*

a asalariados ha significado una pérdida de libertad para definir objetivos pero un mantenimiento de autonomía técnica y estatus privilegiado" (Murphy 90: 74-75).

Otros autores han defendido esta tesis estudiando profesiones concretas en determinados países: profesores en U.S.A., Apple (1986, 1987, 1989); enfermeras en Suecia, ELZINGA (1990); veterinarios en Suecia, Hellberg (1990).

Murphy, sin embargo, no sólo no comparte las hipótesis marxistas de proletarización sino que les hace una aguda crítica que podemos resumir en varios puntos:

Cuando los profesionales como maestros, trabajadores sociales, enfermeras... van a la huelga, o se asocian a la clase trabajadora, es para defender sus intereses económicos o de otro tipo, aunque siempre lo disfrazan reivindicando la calidad de su servicio.

Las armas ideológicas del Marxismo se convierten en manos de los profesionales en armas para conservar sus privilegios, y la distancia entre ellos y el proletariado. Por lo que hace una pregunta paradójica y polémica: ¿El marxismo no será el último refugio de la burguesía?.

La teoría crítica no debe ser la expresión ideológica de los intereses de las clases profesionales. Y señala con dureza que precisamente es a estas clases a las que pertenecen los teóricos marxistas y weberianos.

Los análisis de este autor son interesantes, pero a nuestro juicio sesgados. Creemos que es necesario contemplar el fenómeno de la proletarización de las profesiones como una cara de la moneda.

En la otra, aparecen las profesiones como “nueva clase dirigente”, como “planificadores”, como “tecnócratas”.

Veamos por ejemplo el caso de los educadores. En la Pedagogía Cibernética o Tecnológica (Sanvisens (1984), Brezinka (1988), Castillejo (1987), Cube (1981)), encontramos la figura del educador dividida en dos: reguladores o planeadores, y operadores (CUBE); agentes educativos o pedagogos tecnológicos, y agentes emisores (Castillejo).

El regulador, planificador o pedagogo tecnológico, defiende su conocimiento como un saber escaso que se adquiere a lo largo de un proceso académico universitario, y que está controlado cada vez más por el grupo profesional que lo detenta. Su modelo de formación es el del ingeniero o el médico (Castillejo 87: 132). Como experto se resiste a las presiones del Estado por restarle autonomía, y su lucha es por la racionalización de la profesión y la conservación de los privilegios.

Los operadores, o agentes emisores, que pueden ser máquinas o personas (Castillejo 87: 89), gozan normalmente de un nivel académico medio, de una extracción social baja y mayoritariamente del sexo femenino (Apple, 1989). En ellos, las hipótesis de proletarización se hacen cada día más patentes. A pesar de las críticas de Murphy, que al no distinguir ambas caras de la misma moneda de la profesionalización, llega a la conclusión de que no existe ni una proletarización ni una nueva clase dirigente, sino una racionalización de las profesiones.

En el Trabajo Social también encontramos esta tensión entre los trabajadores sociales que ven cada día más

“taylorizada” su tarea, y buscan alianzas sindicales con la clase obrera; y los trabajadores sociales que defiende la racionalización de su tarea, la tecnologización, la creación de controles del conocimiento, la adquisición de altas titulaciones académicas, el fomento del corporativismo (colegios profesionales), y buscan alianzas con el Estado.

IDEOLOGÍA EN EL TRABAJADOR SOCIAL

En algún mes del año 1983, volvíamos de una reunión quincenal en una escuela de una pedanía en Mula (Murcia). Volvíamos de un trabajo social relativamente novedoso en aquella época en España: las Escuelas de Padres. En el camino nos cruzamos con un amigo que trabaja en la recaudación de impuestos municipales. Cuando nos encontramos, comentó de forma irónica: “yo voy a las pedanías a sacarles las perras y tú vas a evangelizarlos”.

La anécdota anterior nos sitúa frente a un tema ideológico. Si los intereses de los destinatarios de un servicio social y los del Estado o la Organización que lo ha puesto en marcha entran en conflicto (lo que suele suceder⁽²⁾), ¿de qué lado debe situarse el trabajador social?

Bertilsson 90: 131, refiriéndose a las crisis de legitimación de Habermas, plantea el tema diciendo:

“No es fácil ser un ejecutor del poder legítimo y al mismo tiempo servir a aquellos que son los sujetos de ese mismo poder”

Lo que en nuestra práctica significó una toma de postura radical, de la mano de los socioanalistas franceses (Lapassade, 1974, 1975, 1977; Lourau,

1972, 1975, 1977); en la comprensión teórica de las posibles posiciones ideológicas, fueron los trabajos del Dr. Sáez (1988, 1989) sobre los paradigmas en Pedagogía Social, los que nos permitieron encuadrar y fundamentar sólidamente tres grandes líneas de trabajo.

Sáez nos habla de tres paradigmas o modelos que fundamentados epistemológicamente en tres tradiciones filosóficas diferentes, nos permiten explicar nuestras relaciones entre la teoría y la práctica de la Pedagogía y el Trabajo Social.

El primer paradigma es el racional-tecnológico, y se basa en la filosofía positivista y neopositivista (Kraff, Popper, Hempel, Bunge...). En este modelo, el trabajador social diseña estrategias de cambio basándose en leyes objetivas y científicas. La teoría que él tiene, y los clientes ignoran, es prescriptiva y le marca la acción. El conflicto y la ideología no son temas que le interesen. Que sus teorías no consigan modificar de manera relevante la realidad social no parece preocuparle tanto como que se ajusten al modelo científico de falsabilidad y generalización.

No podemos extendernos en las fundamentaciones y críticas a este paradigma. Queremos solamente exponer una de Luther King, que recoge Sáez 89: 23:

“El movimiento de puesta en cuestión de la utilidad de las Ciencias Sociales podría quedar representado por la conocida acusación de Martín Luther King (“The role of the Social Sciences in the civil rights movements”, 1969) quien, ante el A.P.A. denunciaba a las Ciencias Sociales y a sus cultivadores de haberlas

convertido en instrumentos de dominación del hombre en vez de facilitar y conseguir la emancipación humana y social.”

El segundo paradigma es el interpretativo-simbólico, y se basa en la filosofía hermenéutica (Gadamer), en el interaccionismo simbólico (Blumer), y la fenomenología (Seiffert). En este modelo, el trabajador social necesita consensuar su intervención con los clientes. Busca la negociación. Parte de la práctica para llegar a la teoría. No pretende la generalización ni la objetividad sino la relevancia práctica y la subjetividad contrastada. Utiliza los métodos etnográficos y una herramienta privilegiada para él es el estudio de casos⁽³⁾. Los clientes orientan el trabajo hacia la acción y resolución de sus problemas y el trabajador social los acompaña poniendo a su disposición sus instrumentos metodológicos. La ideología y el conflicto no son temas tabú sino que se abordan en el aquí y el ahora del grupo para llegar a un consenso a través del diálogo.

Este segundo modelo, que actualmente está ocupando el lugar privilegiado que sostuvo el primero en el mundo académico, recibe las críticas más interesantes de los autores del tercer paradigma. Críticas positivas al posicionamiento frente a la pretendida objetividad y neutralidad de las Ciencias Sociales. Críticas negativas al olvido de los condicionantes socio-históricos de los agentes sociales.

El tercer paradigma es el crítico, y se basa en la filosofía de Habermas, y en los distintos autores marxistas y libertarios. En este modelo, el trabajador social parte de una afirmación y una pregunta⁽⁴⁾. Afirma una objetividad como

el primer paradigma, una objetividad histórica y social que condiciona su trabajo y debe ser analizada y desvelada. Pregunta sobre las soluciones o salidas que sólo la subjetividad consensuada de los agentes sociales puede encontrar. En este sentido, los trabajadores sociales críticos se pretenden superadores de la objetividad decimonónica del primer modelo y la subjetividad posmoderna del segundo, proponiendo la denuncia y la denuncia como programa de actuación⁽⁵⁾.

Las críticas a este tercer modelo han sido de dos clases. Los tecnólogos le critican su subjetividad, su ideologización..., y concluyen desestimando sus pretensiones científicas y relegándolos a las tinieblas de lo metafísico y lo político. Los interpretativos le critican su objetividad socio-histórica, su dogmatismo, su empeño en la denuncia objetivamente analizable más allá del consenso de los agentes sociales.

Lo anterior es sólo un esbozo, una pincelada, de un trabajo de muchos años y de muchos autores. Nuestro intento al traerlo aquí es señalar los distintos posicionamientos ideológicos que los trabajadores sociales, casi siempre de una manera implícita, y muchas veces mezclando elementos contradictorios de uno y otro modelo⁽⁶⁾, adoptan en su trabajo.

PODER EN EL TRABAJADOR SOCIAL

Separar Conocimiento, Ideología y Poder, es tan sólo un recurso didáctico para facilitar la comprensión de aspectos profundamente interrelacionados entre sí. El Conocimiento y el Poder son una única fuente en donde fluye históricamente la verdad. La Ideología o ideologías, actúan

como el lecho, el cauce, por donde transcurre tranquilamente a veces, otras con sobresaltos, dicha verdad.

El tema del poder de los trabajadores sociales para hacer una tarea emancipadora y liberadora, (situados decididamente en el paradigma crítico) se ha visto cuestionado desde dos frentes.

En el primero, nos encontramos a los autores que, desde una perspectiva marxista ortodoxa, conciben los servicios sociales (la escuela ha sido uno de los más analizados) como "reproductores" de la sociedad (Bourdieu, Althusser, Baudelot y Establet en Francia; Bernstein, Young, Willis en Inglaterra; Kallos y Lundgren en Suecia; Bowles y Gintis en Estados Unidos). Si ésto es cierto, los trabajadores sociales no tienen ningún poder de cambio en la dirección emancipatoria, sino que están condenados a reproducir la estructura socio-económica dominante⁽⁷⁾.

En el segundo, encontramos a los autores que, desde el paradigma interpretativo, acusan a los trabajadores sociales críticos de imponer dogmáticamente sus verdades, de utilizar su poder estratégico para llevar a los destinatarios/clientes del servicio a luchas revolucionarias no deseadas por éstos (Elliot, 1990). Si ésto es cierto, los trabajadores sociales críticos tendrían un poder no emancipatorio (ni reproductor) sino manipulador y dogmático.

A la primera de las críticas dan respuesta los trabajos de hegemonía y contrahegemonía cultural de Gramsci, retomados posteriormente por APPLE. Así, aún aceptando el papel reproductor de la escuela (por extensión de los servicios sociales), -función de hegemonía

ideológica de las instituciones-, señala el papel productor de la misma, en el que aparecen luchas entre ideologías hegemónicas y contrahegemónicas:

"...empecé a ver la necesidad de interpretar la enseñanza como un sistema de producción y reproducción. (...)

Cualquier reproducción en marcha se cumple no sólo con la aceptación de las ideologías dominantes, sino con la oposición y las resistencias. (...)

...más que lugares donde la cultura y las ideologías se imponen a los estudiantes, las escuelas son los lugares donde se producen éstas. Y, lo mismo que en el lugar de trabajo, se producen a través de formas plagadas de contradicciones y mediante un proceso basado en la contestación y en la lucha."

(Apple 87: 37-40-41)

La segunda crítica es muy inteligente y se basa en numerosos errores cometidos por los trabajadores sociales. Baste señalar los numerosos educadores de adultos que aplicaron mecánicamente las teorías de Freire, sin cuestionarlas ni comprenderlas, y ahora andan deslumbrados por las teorías anglo-americanas. Es cierto que muchos trabajadores sociales, quizás en su intento de escapar a la angustia personal, hicieron de la esperanza una ley histórica, y de la dialéctica un dogma.

Giroux, con su propuesta del intelectual transformativo, y bajo la rotunda influencia de FREIRE y su pedagogía de la denuncia y de la anunciación, da respuesta a esta crítica en un proceso que va desde el economicismo duro del marxis-

mo a los temas de cultura, ideología y subjetividad (GIROUX 90: 217). Este proceso es, a nuestro juicio, doblemente fecundo, ya que abre los horizontes de las teorías críticas, al tiempo que retoma las teorías interpretativas dándoles una dimensión socio-histórica:

"la tarea actual de la pedagogía radical debería centrarse en asimilar selectiva y críticamente los conceptos claves de la teoría del discurso, de la teoría de la recepción, del postestructuralismo, de la hermenéutica desconstruccionista y de algunas otras escuelas recientes de investigación, sin quedar atrapada en su lenguaje a menudo impenetrable, en su jerga arcana y en sus callejones teóricos sin salida. Una pedagogía radical debe adoptar el potencial crítico de estos movimientos, pero, al mismo tiempo, debe acosarlos para que expliquen sus frecuentes tendencias apolíticas, ahistóricas y abiertamente estructuralistas."

(Giroux 90: 217)

Por último, queríamos terminar este artículo con las reflexiones del, para nosotros, más grande pedagogo del siglo XX, Paulo FREIRE.

En un capítulo de su obra "La naturaleza política de la educación"⁽⁸⁾, titulado "El Rol del Trabajador Social en el proceso de cambio", nos habla del trabajador social reaccionario, cuyo objetivo y metodologías están orientadas a obstaculizar el cambio, aunque a veces⁽⁹⁾ disimula haciendo declaraciones a favor del cambio y actuando en contra.

Frente a este trabajador social reaccionario, nos habla de otro que no es ni

fatalista (primera crítica), ni manipulador (segunda):

“El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no es manipulador ni emite prescripciones, con lo cual, también rechaza a la vez la espontaneidad irreflexiva... Trabaja con, nunca sobre personas, a las que considera sujetos de la acción, nunca objetos o incidencias.”

(Freire 90: 62)

NOTAS

- (1) Desde el año 1980 hasta ahora, se han puesto de moda sucesivamente los siguientes programas: Universidades Populares, Educación Compensatoria, Integración en la Escuela, Audiovisuales, Nuevas Tecnologías, Educación de Adultos... ahora los presupuestos y los apoyos oficiales en los Servicios Sociales van dirigidos a las Escuelas Taller. En todos estos programas han ocurrido tres fases: momento instituyente, cargado de ilusiones; momento instituido, cargado de luchas, despidos y control; y momento de entierro, cargado de desesperanzas.
- (2) Los conflictos entre la clientela del servicio social y la organización, o, dicho de otro modo, entre los que pagan al trabajador social y los que reciben su trabajo, llevan a éste a moderar sus discursos y sus prácticas, o a emprender un largo viaje por las instituciones (PALAZON, 1987).
- (3) Algunos libros sobre los métodos etnográficos son: WOODS, P., 1987, “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”, Paidós/M.E.C.; GOETZ, J.P., LECOMPTE, M.D., 1988, “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”, Morata; MARTINEZ, J.B., 1990, “Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza”, Universidad de Granada.
- (4) FREIRE nos habla de una pedagogía de la denuncia y de la anunciación. La denuncia es afirmativa, la anunciación es colectiva y no trata de suplantar el protagonismo de las personas imponiéndoles una respuesta.
- (5) El costo de esta postura ideológica para el trabajador social suele ser alto, como tantos compañeros de tantos programas sociales han podido comprobar en su propia carne. ALINSKY (1976), es un ejemplo muy importante de la intervención social bajo esta ideología.
- (6) Podríamos citar bastantes ejemplos de la situación paradigática del Trabajo Social en España y en el extranjero. Queremos señalar uno que, a nuestro juicio, es altamente significativo, nos referimos a ANDER-EGG, que a lo largo de toda su obra ha sostenido posturas tecnológicas y radicales que sólo se hacían compatibles en una aproximación superficial a ambas.
- (7) A veces, muchas veces, compañeros comprometidos en el cambio social, se desesperan por la imposibilidad de hacer nada desde la escuela o desde los servicios sociales, caen en el fatalismo de la reproducción y sueñan con cambiar de trabajo.
- (8) FREIRE, P., 1990, “La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación”, Paidós/M.E.C.
- (9) Este fenómeno, que hemos denominado en otro trabajo “Perversión Metodológica”, ha sido bastante frecuente en los arribistas que utilizaron los servicios sociales para hacer carrera política bajo una administración reformista cuyos discursos eran liberadores y sus prácticas reaccionarias.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W., 1986, “ideología y currículo”, Akal, Madrid.
 1987, “Educación y poder”, Paidós MEC, Madrid.
 1989, “Maestros y Textos”, Paidós/MEC, Madrid.

- ALINSKY, S., 1976, "*Manuel de l'animateur social. Une action directe non violente*", Éditions du Seuil, Paris.
- BELL, D., 1976, "*El advenimiento de la sociedad post-industrial*", Alianza Universidad, Madrid.
- BERTILSSON, M., 1990, "*The welfare state, the professions and citizens*", en TORSTEN- DAHL, R. y BURRAGE, M. (ed.), "*The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*", Sage Publications, pp. 114-134.
- BREZINKA, W., 1988, "*La Pedagogía de la Nueva Izquierda*", PPV, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S., 1988, "*Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*", Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- CASTILLEJO, J., 1987, "*Pedagogía Tecnológica*", CEAC, Barcelona.
- COLLINS, R., 1990, "*Changing conceptions in the sociology of the professions*", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.) o.c., pp. 11-24.
- CUBE, F., 1981, "*La Ciencia de la Educación. Posibilidades. Límites. Abuso político*", CEAC, Barcelona.
- ELLIOT, J., 1990, "*La investigación-acción en educación*", Morata, Madrid.
- ELLIOT, J., BARRET, G., HULL, CH., SANGER, J., WOOD, M., HAYNES, L. (comp.), 1986, "*Investigación/acción en el aula*", Generalitat Valenciana, Valencia.
- ELZINGA, A., 1990, "*The knowledge aspect of professionalization: the case of science based nursing education in Sweden*", en TORSTENDAHL y BURRAGE (ed.), o.c., pp. 151-174.
- ESCUADERO, J.M., 1987, "*La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa*", en Revista de Innovación e Investigación Educativa n° 3, pp. 5-38.
- FREIRE, P., 1969, "*La educación como práctica de la libertad*", Siglo XXI, Madrid.
- 1970, "*Pedagogía del Oprimido*", Siglo XXI, Madrid.
- 1977, "*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*", Siglo XXI, Madrid.
- 1984, "*La importancia de leer y el proceso de liberación*", Siglo XXI, Madrid.
- 1990, "*La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*", Paidós-MEC, Madrid.
- FREIRE, P. y MACEDO, D., 1989, "*Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*", Paidós-MEC, Madrid.
- GIROUX, H., 1987, "*La formación del profesorado y la ideología del control social*", en Revista de Educación, n° 284, MEC, Madrid, pp. 53-76.
- 1990, "*Los profesores como intelectuales*", Paidós/MEC, Madrid.
- GONZALEZ, A. (comp.), 1989, "*La Investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*", Cossío, Murcia.
- GONZALEZ, A., LOPEZ, M. y SAEZ, J., 1984, "*Las ciencias sociales y la Educación del Sentido Crítico: Evolución y Metodología*", NAU Llibres, Valencia.
- GOETZ, J.P., LECOMPTE, M.D., 1988, "*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*", Morata.
- GRAMSCI, A., 1985, "*La alternativa Pedagógica*", Hogar del Libro, Barcelona.
- GRIFFIN, C., 1983, "*Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*", Croom Helm, London.
- 1987, "*Adult Education: as Social Policy*", Croom Helm, London.
- HABERMAS, J., 1987, "*Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*", Tecnos, Madrid.
- 1988, "*La lógica de las Ciencias Sociales*", Tecnos, Madrid.
- 1989, "*El discurso filosófico de la modernidad*", Taurus, Madrid.
- HELLBER, I., 1990, "*The Swedish veterinary profession and the Swedish state*", en TORSTENDAHL y BURRAGE (ed.), o.c., pp. 174-186.
- JARVIS, P. (Comp.), 1987, "*Twentieth Century Thinkers in Adult Education*", Croom Helm, London.

- 1989, "*Sociología de la Educación Continua y de Adultos*", Ed. Roure, Barcelona.
- LAPASSADE, G., 1973, "*La entrada en la vida*", Fundamentos, Madrid.
- 1974, "*Les Chevaux du diable*", Editions Universitaires, Paris.
- 1975, "*Socialanalyse et Potentiel Humain*", Gauthier-Villars, Paris.
- 1977a, "*Grupos, Organizaciones e Instituciones. La transformación de la burocracia*", Granica, Barcelona.
- 1977b, "*Autogestión Pedagógica*", Granica, Barcelona.
- 1977c, "*El Analizador y el Analista*", Gedisa, Barcelona.
- 1978, "*La Bio-energía. Ensayo sobre la obra de W. Reich*", Granica, Barcelona.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R., 1971, "*Las claves de la Sociología*", Laia, Barcelona.
- LOURAU, R., 1972, "*Les Analyseurs de l'Eglise*", Antropos, Paris.
- 1975, "*El Análisis Institucional*", Amorrortu, Buenos Aires.
- 1977a, "*El Estado y el Análisis Institucional*", Clínica y Análisis Grupal nº 3, Madrid.
- 1977b, "*Le Gai savoir des sociologues*", Plon, Paris.
- LOURAU, R. y otros, 1977, "*Análisis Institucional y Socioanálisis*", Nueva Imagen, México.
- MARTINEZ, J.B., 1990, "*Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*", Universidad de Granada, Granada.
- MURPHY, R., 1990, "*Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional?*", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.), o.c., pp. 71-97.
- PALAZON, F., 1987, "*Educación de Adultos: Una tarea de Animación*", D. P. del MEC, Murcia.
- 1991, "*Análisis de la Realidad (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)*", en Revista de Pedagogía Social nº 6, pp. 71-79
- SAEZ, J., 1988, "*El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*", Revista de Pedagogía Social nº 3, Murcia.
- 1989, "*La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*", I.C.E., Murcia.
- SAEZ, J. y PEREZ, C., (comp.), 1988, "*Aspectos Sociales de la Educación*", Cossío, Murcia.
- SANVISENS, A., 1984, "*Cibernética de lo humano*", Oikos-tau, Barcelona.
- SARFATTI, M., 1990, "*In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid*", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.), o.c., pp. 24-51
- SVENSSON, L., 1990, "*Knowledge as a professional resource: case studies of architects and psychologists at work*", en TORSTENDAHL y BURRAGE, (ed.), o.c., pp. 51-71
- TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., (ed.), 1990, "*The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy*", SAGE Publications, London, Newbury Park, New Delhi.
- VERDES-LEROUX, J., 1978, "*Le travail social*", Les Editions de Minuit, Paris.
- WOODS, P., 1987, "*La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*", Paidós/M.E.C., Madrid.