

CONFLICTO Y ORGANIZACION ESCOLAR

Xesús R. Jares

"Es difícil explicar la forma en que los conflictos de poder se traducen en decisiones concretas. Y más escasas son las teorías que puedan permitir a los administradores no sólo enfrentarse a la toma de decisiones sino influir en ella dentro de las estructuras de poder que condicionan la educación" (R. Bates)

INTRODUCCION

Todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por percibir y vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de distinta intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de conflictividad, la cotidianeidad de los conflictos es un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores; conflictos entre profesores y alumnos; conflictos entre profesores y padres de alumnos; conflictos entre profesores y la dirección del centro; conflictos entre alumnos; conflictos entre padres; conflictos entre el centro como tal y la administración educativa; etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictuales que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas.

Frente a esta situación objetiva, nos encontramos, paradójicamente, con la escasa consideración que ha tenido y tiene el conflicto como objeto de estudio en la Pedagogía en general y en la Organización Escolar en particular. No obstante, si bien en esta última disciplina comienza a prestársele cierta atención –siendo incluso considerado por algunos autores como "el tema clave" (Ferrández, 1990, p.25) de la Organización Escolar–, la situación dominante continúa caracterizándose por la indiferencia hacia la realidad del conflicto. ¿Cómo se puede explicar este hecho?; ¿qué es lo que ha producido y mantiene camuflada la naturaleza conflictiva de las escuelas?; ¿cómo es posible que en la formación inicial y permanente del profesorado ni se analiza esta situación ni se forma a los

profesionales desde este contexto de conflicto, ignorando la formación de una competencia ante el conflicto, sus manifestaciones y formas de afrontarlo?

Obviamente, pensamos que esta situación lejos de ser casual o neutral, está directamente ligada a la expresión dominante de un tipo de ideología, la ideología tecnocrática-positivista, que niega y estigmatiza la existencia del conflicto. Por sus presupuestos reduccionistas, simplificadores en lo científico e interesados en lo político, es necesario desarrollar una visión alternativa fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como un elemento consustancial y necesario para la vida.

Por todo ello, los objetivos que nos marcamos con esta comunicación son:

- Clarificar el papel del conflicto en función de las tres grandes perspectivas teóricas o paradigmas de análisis de las Ciencias Sociales en general y de la Organización Escolar en particular.
- Demostrar la naturaleza conflictiva de las organizaciones escolares.
- Redefinir el conflicto como algo natural, no negativo y necesario para el cambio social.
- Conceptualizar al conflicto como aspecto temático central en los estudios de Organización Escolar.
- Sensibilizar sobre la necesidad de afrontar los conflictos desde una perspectiva crítica, positiva y no violenta.

1. LA CONSIDERACION DEL CONFLICTO EN LOS ESTUDIOS DE ORGANIZACION ESCOLAR. CONFLICTO Y RACIONALIDAD EDUCATIVA

Como hemos dicho, el primer propósito que nos hemos planteado es la indagación sobre el papel del conflicto en los estudios de Organización Escolar (O.E.). Es decir, cómo aparece y en qué aspectos del discurso de la O.E. surge, en el supuesto de que así sea, el tratamiento del conflicto. La respuesta que hemos obtenido es inequívoca: El conflicto tiene un escaso relieve en los estudios y manuales clásicos de O.E., si bien esta afirmación está matizada por la racionalidad educativa desde la que se realizan dichos estudios, objeto de este punto. Antes de adentrarnos en él, digamos, a efectos de clarificación terminológica, que entendemos por conflicto "un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes" (Jares, 1991, p.108). Es decir, el conflicto es en esencia un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

1.1. la visión tecnocrática-positivista del conflicto

En la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional-tecnocrática-conservadora del conflicto, aquella que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que es necesario corregir y sobre todo evitar. "El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social" (Apple, 1986, p.125).

En otras palabras, una sociedad modélica sería aquella en la que no existiesen conflictos, de tal forma que desde esta perspectiva la "asunción ideológica básica (quizá necesariamente inconsciente) del conflicto, y especialmente el conflicto social, no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad" (Dahrendorf, 1968, p.112).

En el plano educativo, la concepción negativa dominante de la naturaleza y usos del conflicto afecta a todos sus ámbitos. En la enseñanza y materiales curriculares, el conflicto o bien se presenta de forma negativa o bien se soslaya; el currículo transmite una visión de la realidad conflictiva, tanto en el plano social como en el científico (Apple, 1986; Torres, 1991). Igualmente, "el currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas" (Apple, 1986, p.117).

Desde el plano organizativo, que es el que nos ocupa, las teorías clásicas acerca de la O.E., o bien omiten cualquier referencia a la cuestión o bien conceptualizan la "presencia de una situación conflictual como un elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la organización. De aquí derivaban, por ello, estrategias que sugerían al dirigente una intervención oportuna —a través de una cuidada programación de las actividades y de la utilización de los procesos de control— para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto" (Ghilardi y Spallarossa, 1983, p.125). Desde esta visión tradicional, "la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora cuando fuera posible prever y minimizar los conflictos" (Brito, 1991, p.26).

Otra característica distintiva de esta racionalidad es el culto a la eficacia en la gestión de la escuela. Eficacia que se define en buena medida en función del mayor o menor nivel de conflictividad; los conflictos se consideran como elementos perturbadores para lograr esa eficacia, de aquí la lógica negación de aquéllos. Además se configura el concepto de eficacia como algo objetivo y absoluto sobre el que no cabe preguntarse eficacia para qué o para quién. Lo único que prima y los indicadores de calidad organizativa se relacionan en "buena medida por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos" (Brito, op.cit. p.25). Desde esta perspectiva las únicas referencias, cuando se producen, al tratamiento o papel de los conflictos están referidos a la gestión de los conflictos como mecanismo de la parte dominante para mantener el status quo; es decir, gestionar el conflicto para mantener el control. Entendida de esta forma la relación conflicto-organización escolar, el papel de "la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión" (England, 1989, p.89). Controlar la aparición del conflicto y en su caso eliminar su gestación es sinónimo de sometimiento y control efectivo de una organización por parte de una jerarquía. Por consiguiente, para los gestores escolares "una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o al menos suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad

sólo pueden ser garantizadas de esta manera" (Riedman, 1981, p.34. Cit. por Císcar y Uría, 1988, p.259).

Otra característica fundamental de esta racionalidad es su obsesión ideológica por la neutralidad, la "ideología de la neutralidad ideológica" en palabras de A. Sánchez Vázquez (1976). Obsesión que reduce todo tipo de problemas y toma de decisiones a una mera apuesta técnica; de tal forma que si algún conflicto no es posible integrarlo desde esta perspectiva de control se estigmatiza como ideológico-político, separando rígidamente lo que son hechos de los valores. Para esta perspectiva "la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores" (Codd, 1989, p.142), lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que si se produce siempre será debido por una cuestión técnica y la respuesta tiene que ser en este mismo plano; si ello no fuese posible, se interpreta que el conflicto obedece a "intereses ideológicos, políticos", etc., en cualquier caso "extraños" a la institución educativa; por consiguiente desechables. Desde esta racionalidad todo tipo de conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone en la práctica cotidiana una toma de decisiones en manos de una minoría y consiguientemente la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, presente a la persona o grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como personas o grupos "conflictivos" en sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1990). Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que "no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas" (Ball, 1989, p.32).

Finalmente, otra característica de esta racionalidad vinculada a nuestro tema de estudio, es el papel que juega el conflicto en la relación teoría-práctica. Desde la racionalidad tecnocrática la visión que se tiene del conflicto en relación a este binomio, es claramente jerarquizadora y dependiente. El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o una falta de previsión teórica. La práctica siempre se considera en dependencia de la teoría, de ahí que desde esta perspectiva los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centran en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema teórico y es en este nivel, y en el círculo reducido de ejecutivos que en él operan, en donde habrá que tomar las medidas correctoras para resolver "la disfunción" que los prácticos deberán ejecutar.

1.2. La visión hermenéutico-interpretativa.

En contraposición a la racionalidad tecnocrática, la perspectiva hermenéutico-interpretativa rechaza la visión mecanicista de aquélla, así como las dimensiones referentes a la ideología del control. Igualmente, desde esta perspectiva se cree que cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización. El conflicto no sólo no se niega, sino que se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo. Sin embargo, con ser un avance con respecto a la racionalidad anterior, al centrarse exclusivamente en las visiones

personales, soslayando los condicionantes estructurales que a su vez inciden en éstas (al igual que, contrariando ciertos planteamientos sociocríticos, son influenciadas y transformadas por las subjetividades y opciones personales), la visión del conflicto queda reducida a sus ámbitos interpersonales. La necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra únicamente en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y mejorar la comunicación y relaciones humanas. Existe, desde esta perspectiva, un gran énfasis psicologista, proporcionado por la psicología humanística, que hace ver la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el "reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico. Además se considera a los miembros de la organización en términos de "necesidades" individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro" (Ball, 1989, p.33).

1.3. El conflicto en la perspectiva crítica

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además se configura como un elemento necesario para el cambio social; "el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana" (Galtung, 1981, p.11). Desde esta perspectiva el conflicto es considerado como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas que es en definitiva lo que pretende la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, "una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional ... a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas" (Carr y Kemmis, 1986, p.20).

Al mismo tiempo, desde el enfoque crítico se "intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder.... Desde el punto de vista de la teoría crítica, la administración educativa se rige por unos valores explícitos y confesos" (England, 1989, p.106).

Con respecto al problema de la eficacia tecnocrática, la resistencia desde la perspectiva crítica a configurar el centro al estilo empresarial hace que surjan "indudablemente los mismos conflictos entre producción y eficacia por un lado y entre flexibilidad e iniciativa por otro. Esto puede servir para que grupos de profesores, padres, madres, así como estudiantes, comiencen a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas en la escuela, que prefigurarán las alternativas democráticas que ahora crecen lentamente en muchos centros de trabajo..." (Apple, 1987, p.78).

Desde esta racionalidad se hace hincapié en diferenciar lo que es la naturaleza formal, administrativa de la escuela, de su naturaleza real. Es ésta última, "una esfera no racionalizada de acción organizativa, una red compleja de relaciones que conecta a unos

individuos con otros y con la realidad social más amplia, en una multiplicidad de vías no reguladas" (Benson, 1983. Cit. por M^a.T.González, 1990, p.41). Desde esta perspectiva la realidad organizativa está conformada por una serie de conceptos básicos como son el poder, los intereses, las políticas de actuación, las luchas ideológicas y científicas, etc., que hacen que se hable de la escuela como "una organización cuyas metas y procesos son inestables y conflictivos, más que racionales y estables" (M^a.T.González, 1990, p.40). En definitiva nos estamos refiriendo a la naturaleza conflictiva de las escuelas que desarrollamos con más detalle en el punto siguiente.

2. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LAS ESCUELAS

Como se ha indicado, esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, aconflictivas, separadas de las luchas de la vida cotidiana o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, quedan totalmente en entredicho no sólo desde una análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos tenido al trabajar en su interior. Por consiguiente, sólo una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos presupuestos.

Por el contrario, las escuelas son "campos de lucha", "divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas" (Ball, 1989, p.35). La escuela como institución, ni es aconflictiva ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo hagan, -teorías de la reproducción-, sino que, además, produce simultáneamente "conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y exterior de nuestro sistema educativo" (Apple, 1987, p.11). Estos conflictos se vertebran en torno a los tres elementos constitutivos e interactivos del conflicto: el problema o motivo de la disputa; las personas o protagonistas y el proceso seguido. En cualquiera de estos tres elementos se puede "localizar" la causa del conflicto.

Para demostrar la naturaleza conflictiva de las escuelas, nada mejor que presentar y explorar la diversidad de conflictos, sus causas y manifestaciones que habitualmente se producen en las instituciones escolares. Después, habrá que analizar si esa variedad de conflictos obedece a cuestiones coyunturales y más o menos puntuales del funcionamiento organizativo, o más bien se trata de conflictos inherentes a la propia naturaleza de la institución escolar. En cualquier caso es oportuno aclarar, coincidiendo con S. Ball (1989), que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de la escuela no significa que haya conflictos todos los días y en todas las situaciones. "Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución" (Ball, 1989, p.36). Del mismo modo, si bien el conflicto, tal como defendemos, puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve deja de tener sus propiedades vitalizantes y democráticas para el grupo, pudiendo ser un elemento desestabilizador del mismo.

Diversos autores se han referido a las causas de los conflictos. Para unos, todos ellos están relacionados con el poder; para otros, además del poder, añaden la estima propia;

para unos terceros las causas de los conflictos se psicologizan y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas. En nuestra opinión los conflictos que se producen en la institución escolar se encuadran en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí y a veces difícilmente separables, si no totalmente si al menos en parte:

Causas de los conflictos:

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- " ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.

2. Relacionadas con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso recursos.
- ...

3. Relacionados con la configuración/estructura del sistema educativo:

- Ambigüedad de metas.
- Celularismo.
- Asignación profesorado a los centros.
- ...

4. Relacionados con cuestiones psicológicas:

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.
- Percepciones
- ...

Para ejemplificar el esquema, expongo someramente algunos tipos de conflictos relacionados con la organización y elementos organizativos de las instituciones escolares.

En primer lugar, la escuela como organización, como hemos visto, admite diferentes opciones ideológicas y científicas que pueden dar lugar a una amplia y variada gama de conflictos. Por ejemplo:

- La propia racionalización del funcionamiento organizativo, "la adecuación de fines y procesos de consecución institucional... puede provocar conflictos radicales en la dinámica del centro" (Santos Guerra, 1989, p.103).

- Una visión tecnocrática, burocratizada que se manifiesta en una rigidez reglamentista-ordenancista del centro, choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio.

- Las prácticas educativas orientadas desde y para la emancipación, la justicia, la libertad, etc., entran en conflicto con las prácticas educativas autoritarias, violentas, burocratizadas, etc. Como señalan Carr y Kemmis (1986), "el conflicto entre los valores educativos y otros valores sociales y culturales puede llegar a ser muy real" (p.217).

En segundo lugar, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, tanto de una forma explícita como oculta. Por ejemplo:

- Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro.

- Lo mismo podemos decir con respecto al acceso a los recursos materiales, ascensos profesionales, condiciones ventajosas de determinados puestos, apoyos para acceder a becas y cursos de formación, etc.

- La forma de regular la participación de los profesores, padres y madres de alumnos, alumnos y personal no docente en los órganos decisorios de los centros, constituye otra fuente de conflictos relacionados en su mayor parte con cuestiones de poder.

En tercer lugar, podemos citar algunos ejemplos referentes a la propia estructura/configuración del sistema educativo:

- La forma de realizar la adscripción del profesorado a los centros, así como los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente, constituyen motivos generadores de conflictos.

- La estructura fragmentaria de los centros, el denominado "celularismo" (Joyce y otros, 1983; Gimeno Sacristán, 1988, González, 1990), hace que los profesores actúen como células aisladas unas de otras con una mayor o menor autonomía, lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interaccione la aula-célula con el centro-sistema.

- La escasa autonomía de los centros educativos y del colectivo docente en su conjunto. El "escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual" (Carr y Kemmis, 1986, p.27), se desarrolla la actividad docente es siempre una fuente latente de conflictos.

En definitiva, soslayando por problemas de espacio los conflictos en torno a la autoestima y otros aspectos psicológicos, consideramos que, por lo expuesto, tenemos evidencias más que suficientes que prueban la inexcusable naturaleza conflictiva de la escuela. No se trata, pues, de meros fallos técnicos o disfunciones más o menos puntuales del sistema, sino de una realidad que existe por se.

Esta realidad debe tener su traducción, entre otros, en el desarrollo organizacional de los centros, en tanto que los formatos organizativos adoptados ni son independientes de la mayor o menor proliferación de los conflictos ni de las estrategias de afrontamiento. Dicho de otra forma, en función de la cultura organizativa que se viva en un centro educativo, tendremos una u otra orientación hacia el conflicto y su forma de resolución. Por otra parte, optar por una estrategia de afrontamiento positivo, crítico y no violento de los conflictos, tiene como consecuencia una mayor autonomía de los centros, una profundización de la democracia organizativa y una mayor sensibilidad hacia los problemas tanto del propio centro como del entorno en el que se inserta. Y viceversa, una mayor democracia y autonomía profesional implica una "situación de mayor conflicto" (Skilbeck, 1972, p.310. Cit. por J. Clark, 1989, p.179).

CONCLUSIONES

De forma muy esquemática concluimos que:

1º. En la actualidad continua vigente la ideología tradicional-tecnocrática-positivista cuyos rasgos más característicos en relación con el conflicto hemos expuesto. Entre ellos destaca la estigmatización que del mismo realiza, presentándolo como algo disfuncional y negativo para la organización y en consecuencia como algo a evitar. La gestión del conflicto, desde esta racionalidad, tiene una única finalidad que es la de mantener el control por parte de una jerarquía.

2º. Lejos de la visión aconflictiva de la escuela como organización que difunde la ideología dominante, hemos intentado desarrollar y demostrar su naturaleza conflictiva. Por ello creemos oportuno y necesario considerar la centralidad del conflicto en los estudios de Organización Escolar.

3º. Al mismo tiempo consideramos la centralidad del conflicto en la utilización didáctica del mismo para implementar estrategias de intervención para el cambio y la transformación de los centros en línea con los presupuestos de la teoría crítica de la organización escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M.W. (1986): Ideología y currículo. Madrid, Akal.
- APPLE, M.W. (1987): Educación y poder. Barcelona, Paidós-MEC.
- BALL, S. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós-MEC.
- BENSON, J.K. (1983): "Organizations:A dialectical view". En FOSTER, W.: Louse coupling revisited: A critical view of Weicks contribution to educational administration. Victoria, Deakin Univ.
- BRITO, C. (1991): Gestao escolar participada. Na escola todos somos gestores. Lisboa, Texto editora.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1986): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martinez Roca.
- CISCAR, C. Y URIA, M.E. (1988): Organización escolar y acción directiva. Madrid, Narcea.
- COLLIER, A.T. (1978): "Liderazgo empresarial y sociedad creativa". Filosofía empresarial, nº 17, Harvard-Deusto.
- DAHRENDORF, R. (1968): Essays in the Theory of Society. Londres, Routledge&Kegan Paul.
- ENGLAND, G. (1989): "Tres formas de entender la administración educativa". En BATES, R. y OTROS: Práctica crítica de la administración educativa. Valencia, Universidad de Valencia.
- GALTUNG, J. (1981): "Hacia una definición de la investigación sobre la paz". En UNESCO: Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial. París, Unesco.

- GHILARDI, F. y SPALLAROSSA, C. (1983): Guida alla organizzazzione della scuola. Roma, Editori Riuniti.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- GONZALEZ, M^a.T. (1990): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". En AA.VV.: I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.
- JARES, X.R. (1991): Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid, Popular.
- JARES, X.R. (1990): "El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar". En AA.VV.: I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.
- JOYCE, B.R. y OTROS (1983): The structure of school improvement. Nueva York, Longman.
- LEDERACH, J.P. (1985): La regulación del conflicto social: Un enfoque práctico. Barcelona, Dossier fotocopiado.
- RIEDMAN, W. (1981): Técnicas de dirección. Madrid, Paraninfo.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A. (1976): "La ideología de la "neutralidad ideológica" en las Ciencias Sociales". Zona abierta, nº 7, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989): Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela. Málaga, Univ. de Málaga.
- THOMAS, K. (1976): "Conflict and Conflict Management". En DUNNETTE, M.D.: Handbook of industrial and Organizational Psychology. Nueva York, Rand McNally.
- SKILBECK, M. (1972): "Administrative decisions and cultural values". Journal of Educational Administration, nº 10(2).
- TORRES, J. (1991): El currículum oculto. Madrid, Morata.