

Conversando con Paz. En recuerdo de Paz Gimeno Lorente

Conversing with Paz. In memory of Paz Gimeno Lorente

Javier Gurpegui Vidal
Fedicaria-Aragón/I.E.S. "Pirámide" (Huesca).

Recibido en mayo 2018
Aceptado en junio 2018

Referencia

Gurpegui Vidal, J. (2019). Conversando con Paz. En recuerdo de Paz Gimeno Lorente. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 202-214.

Este espacio está dirigido a recordar a Paz. Y no sé si lo que procede es recapitular su vida y obra, como si inauguráramos la estatua de una mujer ilustre, que lo fue. Pero también pienso que esto no le gustaría: dar por terminado el fluir de sus pensamientos, clausurar tan de repente multitud de conversaciones que en un momento dado iniciamos con ella, a veces atropelladamente, como ella hablaba, y que no nos llevaron a ninguna conclusión definitiva. Todos aquellos intercambios verbales quedan ahora necesariamente abiertos, para nada procede concluirlos, porque experimentamos que el diálogo sigue vivo, nos quedan todavía cosas por decir, más allá de la existencia física de Paz. Por ello este obituario, más que un recuerdo meramente emocional, pretende seguir conversando, dialogando, discutiendo con ella; porque así, de esta forma, ella nos sigue acompañando.

Nuestro discurso siempre presenta opacidades. Entiendo por opacidad una certeza que no ha sido suficientemente contrastada y que, sin embargo, funciona como un axioma, como una verdad indiscutida de la cual partimos. Y sin embargo, muchas veces estas opacidades presentan nuestro costado, literalmente, más discutible. En el caso de Paz, su opacidad mayor era la

confianza ilustrada en el diálogo, la curiosidad intelectual y el pensamiento individual, referencias (aunque acaso todas sean una sola), que –según nuestra autora- nos ennoblecen y nos aportan un instrumental de resistencia intrínsecamente bueno. En un tiempo en el que la metafísica –entendida como fundamentación- está en descrédito, aquí nos encontramos, como decía Paz, con una auténtica *cuasimetafísica* de su discurso. Algo que fundamenta, pero que está, paradójicamente, siempre sujeto a discusión.

Paz ejerció labor docente como profesora de Primaria, y formó parte como pedagoga de los Equipos de Orientación Psicopedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia y la Diputación General de Aragón. En 2003 le fue concedido el premio a la profesionalidad (CERMI-DGA). Colaboró e impartió cursos de doctorado en diversas universidades sobre la Teoría Crítica y Jürgen Habermas, así como programas de formación del profesorado. Su tesis doctoral en Ciencias de la Educación (1993) se publica con el título de *Teoría Crítica de la Educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis* (1995). Recibió por ella el Premio Extraordinario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, así como el Primer Premio, compartido, en la modalidad de tesis doctoral, de los *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (Gimeno Lorente, 1996). Fue autora y coautora de obras relacionadas con la Teoría Crítica de la Educación, colaboró en revistas especializadas en educación y formó parte de seminarios permanentes de profesorado, que trabajaban desde la perspectiva crítica, como el zaragozano Seminario de Sociología de la Educación y Fedicaria. Participó activísimamente en Fedicaria, bien desde su sección aragonesa, bien a través de estructuras federales, como *Con-Ciencia Social* o los encuentros de la Federación.

Puede decirse que casi todo lo que escribe Paz a partir de la elaboración de su tesis es una concreción, derivación o profundización de lo dicho en ella. Como en una estructura fractal, lo más pequeño, sus textos más breves, reproducen las formas de lo más grande, de toda una totalidad intelectual. Por ello, no dejaremos pasar la ocasión de exponer algunos grandes rasgos de su pensamiento, aunque sea de forma abierta e inacabada, aprovechando los tres

grandes apartados de su tesis y señalando las ramificaciones que podemos encontrar en escritos posteriores, especialmente los publicados en *Con-Ciencia Social*. Como ya hemos apuntado, queremos que esto sirva de excusa para que este obituario no sea una mera ocasión para el duelo, sino para seguir trabajando, tal y como yo imagino que le gustaría.

El primer núcleo de reflexión de su trabajo se dirige a establecer como referente de pensamiento la Teoría Crítica de la Sociedad, tal y como enuncian los autores de las dos primeras generaciones de la Escuela de Frankfurt: la primera, representada fundamentalmente por Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse, y la segunda, para la autora representada sobre todo por Habermas. Precisamente, una de sus colaboraciones en *Con-Ciencia Social* viene a ser un perfil de este filósofo, tan importante para ella, con ocasión de la concesión del Premio Príncipe de Asturias a las Ciencias Sociales (2003a). Y con posterioridad, en sucesivas colaboraciones, hará acto de presencia una tercera generación, a la que pertenecerían Axel Honneth, Helmut Dubiel, Hans Joas o Detlev Claussen, entre otros. Esta presencia tendrá lugar bien a través de una recapitulación sobre la evolución de la Teoría Crítica, especialmente en su vertiente educativa (Gimeno Lorente, 2012), o bien con la reseña de *¿Redistribución o reconocimiento?*, libro que confronta las posturas de Axel Honneth y Nancy Fraser alrededor de la lucha por la redistribución y el reconocimiento, como constitutivos de la idea de justicia (Gimeno Lorente, 2008).

En todo caso, en relación con esta articulación cronológica, donde mayor hincapié hace Paz es en la superación que implica la segunda generación respecto a la primera. Más concretamente, en el abandono por parte de Habermas de los planteamientos de la Filosofía de la Con-Ciencia, propia de los primeros frankfurtianos, basada en una escisión entre el objeto y un sujeto del conocimiento que venía a adoptar un carácter inequívocamente trascendental. Recordemos que la Teoría Crítica plantea la necesidad de que el conocimiento sea crítico consigo mismo y con la sociedad que produce; el referente de qué es lo correcto socialmente hablando no puede ser determinado de antemano.

La lucha social debe dirigirse a terminar con lo malo, pero no a imponer una versión preconcebida de qué sea lo bueno. En esta tesitura, Habermas instauraba un paradigma comunicativo, según el cual son los sujetos puestos en comunicación los responsables de una acción intencional, destinada a desarrollarse en un entorno social concreto. Esta perspectiva facilitaba la consideración del conocimiento como constructo social, impugnando esfuerzos del poder académico desvirtuar dicho conocimiento en beneficio de intereses corporativos. Así, la sociedad viene a ser el escenario de esa interacción entre sujetos, el *mundo de vida*, en peligro de ser colonizado por la lógica del *sistema*, una estructura donde se despliegan las relaciones de dominio. Para Paz Gimeno, este enfoque, mucho más claro expositivamente, constituía una buena alternativa al lenguaje metafórico usado por los primeros frankfurtianos, que daba lugar a una ambigüedad en su interpretación de las prácticas sociales que dejaba la puerta abierta a contaminaciones ideológicas tan peligrosas como las que la misma filosofía a la que se enfrentaba.

Algunos autores han cuestionado esta supuesta superación de Adorno por parte de Habermas. Albrecht Wellmer (1993) señala la intención del discurso adorniano de instrumentalizar los conceptos para trascender los mismos conceptos, ya que la lógica formal hace abstracción de la vida del sentido lingüístico, al igual que la ilustración cientifista hace abstracción de la dimensión comunicativa de la praxis humana. En este sentido, los rasgos literarios, ensayísticos, del discurso filosófico de Adorno rehúyen la supuesta precisión del lenguaje técnico, en un intento por reconstruir lingüísticamente una realidad en constante proceso de mutación; para este autor, el ensayo como forma “extrae la plena consecuencia de la crítica al sistema” (Adorno, 2003, p. 19). Vicente Gómez (1998, pp. 179-193), por su parte, considera que, frente al enfoque de Adorno, el concepto de *acción comunicativa* renuncia a la contemplación de una *totalidad social*, lo que a su vez supone una renuncia a cambiar esa totalidad, es decir, a cambiar la sociedad.

En todo caso, la misma Paz (Gimeno Lorente, 2014a) sale al paso de alguna de las simplificaciones, como la que reparte de forma maniquea, entre la primera y

segunda generaciones de la Escuela, la crítica de la dominación capitalista, propia de la primera, frente a la acción alternativa de los sujetos críticos, dirigida a contrarrestar esta dominación a través de una posible acción emancipadora, de carácter crítico, más vinculada a la segunda generación. Frente a esta falsa disyuntiva, Paz plantea que una tensión dialéctica atraviesa las obras de Adorno, Horkheimer y Habermas, de manera que de la denuncia de la alienación se deriva la posibilidad de una acción mejor; ambos, dominio y emancipación, son momentos presentes en la reflexión de los tres autores. Así, según Habermas, el constructo *acción comunicativa* no solo se relaciona con unas condiciones normativas en las que se debe desarrollar el diálogo, sino que constituye un instrumento para detectar tesituras de poder-dominio que se desarrollan en el entorno social. Aunque Habermas, y la misma Paz, insistieran en esa exaltación del diálogo social, de la obra del filósofo se desprende un potente diagnóstico, descriptivo, no solo normativo, de cómo funcionan el conflicto y el consenso en nuestra sociedad. Cosa que no hemos tenido suficientemente en cuenta en nuestras discusiones con ella.

El segundo núcleo de reflexión de Paz plantea un paralelismo entre el análisis de la sociedad realizado por Habermas desde su Teoría de la Acción Comunicativa y el análisis de la institución escolar, hecho desde esta misma perspectiva, como instancia que refleja las contradicciones de la realidad social en la que se inserta. Al mismo tiempo que se establece un instrumental adecuado para la comprensión crítica del medio escolar, y con un lenguaje más propositivo, se establecen las funciones que desde la Acción Comunicativa podría cumplir la Escuela. Esta institución, como parte de la sociedad, está abocada a convertirse en escenario del conflicto entre el *mundo de vida* y la *lógica del sistema*, es decir, a asumir simultáneamente funciones aparentemente contrapuestas de reproducción y crítica de los valores sociales hegemónicos. Consciente de los peligros de dar un salto apresurado entre la perspectiva filosófica y la más sociológica, relacionada con los dilemas prácticos de la vida en sociedad, en este apartado la autora refuerza su perspectiva teórica de la Escuela con una especial cautela metodológica.

Recordemos que el instrumental filosófico es tan totalizador que diluye a veces contradicciones y matices esenciales para comprender la dialéctica social.

Y son las simplificaciones derivadas de dar un paso inadecuado en este sentido el trasfondo de un interesante artículo (Gimeno Lorente, 2003b), reseña del libro, de autoría colectiva, titulado *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. A juicio de Paz, en esta publicación se solucionan los problemas de desigualdad con el mero dominio de las competencias informacionales tal como se derivan de la sociedad de la información perfilada por Manuel Castells; se convierte lo dialógico en un cajón de sastre donde se vacían de rigor los planteamientos de Habermas o Paulo Freire; se confunden las concepciones de reflexividad en Ulrich Beck y en Giddens; se simplifican los conceptos habermasianos de *sistema* y *mundo de vida*, así como los de *simetría* e *igualdad* en la acción comunicativa. Con independencia del interés intrínseco de este trabajo, insistiremos en el rigor con el que Paz distingue entre distintos niveles de complejidad, actitud que nos acompañará al abordar nuestro siguiente apartado.

El tercer nivel de reflexión de Paz Gimeno se dirige a sentar las bases de una Teoría Crítica de la Educación, derivada de la Teoría Crítica de la Sociedad. Y su primera mirada recae en la producción generada por la recepción de la Escuela de Frankfurt en la República Federal de Alemania. De esta forma, lo que podría llamarse Pedagogía Crítica Alemana cuenta con corrientes (Gimeno Lorente, 1996) como la Pedagogía Crítico-Comunicativa de Klaus Schaller y la Didáctica Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki. Años más tarde, en su trabajo “Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica” (2013), volverá a reflexionar sobre las potencialidades del enfoque, analizando las limitaciones que ostenta la recepción española, a finales del siglo XX, de autores como Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Stephen Kemmis o Wilfred Carr, debido a una interesada escisión entre el campo académico y el escolar, así como a un contexto donde adquiriría fuerza el pensamiento neoliberal. En esa tesitura, Paz comprende y acepta la relegación del término pedagogía, lleno de connotaciones idealistas, en beneficio del concepto

didáctica, más vinculado a la teoría social del currículum, de ascendencia sajona.

El concepto de didáctica se configura como un enfoque flexible y poco ortodoxo desde el punto de vista científico, abierto a diversos ámbitos del conocimiento, que se puede reformular a través de esos principios de procedimiento que en Fedicaria hemos llamado postulados de la didáctica crítica (Gimeno Lorente, 2009, p. 125): problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales (Cuesta, 1999). Un planteamiento así facilita el contraste del conocimiento científico, más formalizado, con las realidades que podemos percibir en los ámbitos social y educativo. Así, para Paz, el punto de partida para la reflexión es la detección de determinados problemas que se presentan en distintos niveles de la educación: las relaciones que mantiene el sistema educativo con la sociedad, el currículum, los mecanismos de evaluación, la comunicación en el aula y centro educativo... Revisaremos ahora algunas de estas cuestiones.

Precisamente en su reseña (2005) de *Sociología, capitalismo y democracia*, de Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, nuestra autora aprovecha la ocasión para defender que una didáctica realmente crítica asuma un pensamiento social, que aborde las relaciones entre Escuela y sociedad, saliendo al paso de falacias interesadas, como que la escuela es el motor del pensamiento económico, que debe contribuir a la selección social de los individuos, que la educación obligatoria debe preparar para el desempeño de un trabajo o que el currículum debe servir para mantener las tradiciones culturales. Un profesor solo será un buen profesional si es un intelectual crítico, que toma postura ante la educación en clave social. Esta reflexión crítica, realizada desde dentro de la Escuela, deberá ser devuelta a la sociedad en forma de un proceso deliberativo que tendrá lugar en la esfera pública.

También reflexionó Paz sobre cuestiones de teoría curricular. Concretamente, en su reseña del libro de Landon E. Beyer y Daniel P. Liston *El currículum en*

conflicto, (2002) procede a la defensa de una Escuela donde se favorezca la formación de individuos críticos, al tiempo que hace una oportuna crítica del planteamiento de estos autores, a través de la cual señala la importancia de llenar de contenido explícito los referentes de diversidad sociocultural, ideología progresista o deliberación intersubjetiva. Efectivamente, no hay que confundir la voluntad crítica de unos posicionamientos ideológicos, con el ondear simbólico de unas banderas que se agotan en su vistosidad más vacía y superficial. Cuando establecemos nuestra perspectiva, hay que enunciar con claridad el significado e implicaciones de nuestras palabras. Recordemos la tendencia de Paz a intercalar en nuestras discusiones aquella frase que tanto nos contrariaba: “¿Cómo definirías...?” Cuando en algunos ámbitos, pretendidamente críticos, el pensamiento colectivo avanza a golpe de consigna, exabrupto o afirmaciones maximalistas, Paz elige la pregunta, muchas veces de apariencia inoportuna, como detonante de la discusión.

Pero descendamos a cuestiones educativas más concretas. En el encuentro de Fedicaria en Gijón, en julio de 2002, Paz presentaba una comunicación sobre el modelo de evaluación tecnocrático, dominante ya con los gobiernos del PSOE, pero prolongado hasta la exacerbación en la etapa del PP. Durante el curso, este había sido un tema prioritario de reflexión desde el seminario aragonés (Fedicaria-Aragón, 2003), y la aportación de Paz venía a ser un desarrollo más específico. Tras una primera parte, donde se cuestionaba un modelo de evaluación mecánicamente vinculado a las exigencias de un sistema productivo de carácter capitalista, la autora procede a formular una serie de sugerencias para un modelo educativo crítico, acordes con un modelo de razón comunicativa (2003c, pp. 159-173). En esta parte, se especificaban distintos indicadores de evaluación sobre aspectos del sistema educativo, como son la organización escolar, los resultados académicos, el estilo directivo, los canales de comunicación, las estructuras de participación y funcionamiento del centro escolar, la cultura escolar, la planificación del currículo, los objetivos y metodología de la enseñanza, la evaluación o el clima relacional en el aula. Uno de los indicadores decía así:

“Resultados académicos donde se reflejen el dominio de los contenidos culturales determinados para la etapa/nivel y el logro de competencias comunicativas necesarias para participar en la sociedad como ciudadanos responsables, solidarios y críticos con la injusticia, priorizando en las etapas obligatorias las segundas respecto a los primeros” (Gimeno Lorente, 2003c, pp. 160-161).

Nos resulta paradójica, una formulación tan concreta: al mismo tiempo que se presenta como una concreción de la didáctica crítica, nos sitúa en un nivel de trabajo equivalente al de la normativa oficial de un gobierno cualquiera del PSOE. Y algo semejante ocurre, en relación con la comunicación, por ejemplo, en las páginas finales del libro *Didáctica Crítica y comunicación* (2009, pp. 126-170). Allí se señalan diversas sugerencias prácticas, dirigidas a estimular en el alumnado el ejercicio de pensamiento dialéctico-negativo, de la crítica ideológica o del aprendizaje a través del diálogo. Estas sugerencias positivas se contrapesan con un especial hincapié en las perturbaciones en la interacción comunicativa, y sin embargo también alcanzan un alto nivel de precisión, por ejemplo cuando se recomienda al profesor el “autocontrol verbal y emocional” (Gimeno Lorente, 2009, p. 167). Algunas de estas reflexiones son afines a las de autores como Robert Young (1993), que también vincula la teoría crítica con la comunicación en el aula. Pero en el caso de Paz, hay una falta de elaboración en el paso entre el diagnóstico descriptivo y la propuesta normativa. Alguno de los materiales utilizados por Paz en sus cursos (Gimeno Lorente, 2010), en los cuales no vamos a entrar, redunda en este defecto. Existen investigaciones de carácter lingüístico y etnográfico (por ejemplo, Woods y Hammersley, comps., 1995), con un grado de concreción intermedio, que pudieran haber servido para llenar de sentido este paso en falso dado por nuestra autora.

Tanto en este caso como en el de la evaluación, antes comentado, existe una excesiva prisa por dar el salto desde la Teoría Crítica de la Sociedad no ya a la Teoría de la Educación, sino directamente al ámbito de los problemas prácticos. Nos podemos identificar más o menos con los planteamientos de Paz sobre comunicación, o con los “indicadores de evaluación” que propone, pero como

parte de una reflexión teórica, me parece que está incurriendo en un apriorismo, en esa “positividad” que los frankfurtianos cuestionan, en relación a la idea de cómo debería ser una sociedad correcta. Está enunciando de antemano qué es lo bueno, sin entrar a sospechar debidamente de las consecuencias últimas de unas sugerencias demasiado prácticas.

Seguimos, y terminamos, hablando de *opacidades*, aunque algunas no consten por escrito, pero sí en mi recuerdo personal de Paz. En su discurso, otros ámbitos del pensamiento crítico alejados del eje habermasiano tienen difícil acomodo. Es el caso del postestructuralismo, con Michel Foucault a la cabeza, así como las perspectivas genealogistas; de algunos reproducionistas (era el caso de Basil Bernstein, autor de un estructuralismo menos flexible que Pierre Bourdieu), de la teoría feminista o de los autores más esotéricos cercanos a la Escuela de Frankfurt, empezando por Benjamin. Por otra parte, Paz ha leído con detalle a los autores que cuestiona, y con frecuencia entra a discutir con ellos en el propio terreno del adversario, todo lo cual hace que su crítica académica e intelectualmente resulte excepcionalmente honesta.

En la reseña del libro de Eduardo Rabossi *En el principio Dios creó el Canon* (Gimeno Lorente y Gurpegui Vidal, 2009), Paz y yo retratábamos la filosofía como un producto originario de la Prusia de comienzos del XIX, momento a partir del cual se dota de un ámbito disciplinar propio, que se alimenta de problemas procedentes de otros ámbitos, pero que es independiente de cualquier otro saber, especialmente del científico y de la experiencia empírica; que tiene como meta la producción de justificaciones y justificaciones racionales de carácter normativo, de las que quedan excluidos el relativismo y la contingencia; y cuyo desarrollo no responde a factores externos a la propia disciplina. Una vez asumida esta reconstrucción genealógica de la filosofía, las conclusiones a las que llegábamos Paz y yo eran bastante irreconciliables. Ella venía a plantear que, bueno, la filosofía estaba allí, para utilizarla a nuestro antojo, y yo replicaba que sí, que allí estaba, pero con una seria crisis de legitimación y de alcance, que limitaba sus posibilidades críticas. Tampoco

entonces llegamos Paz y yo a ninguna *conclusión* (qué fea palabra, por cierto, que confunde el fin de un proceso con el resultado de un discurso reflexivo).

Y algo semejante ocurría con la *filosofía del holocausto*, corriente que en Fedicaria hemos visitado con frecuencia. Más allá de lamentar la injusticia histórica de lo ocurrido en los campos de exterminio, sacar consecuencias de esta perspectiva realmente en serio implica asumir “una crítica a la metafísica de la presencia, una crítica a la filosofía de la inmanencia, una crítica a la subjetividad centrada en el principio de libertad y autonomía, una crítica, en definitiva, del humanismo clásico” (Mèlich, 2001, p. 12). Todo lo cual cuestiona desde su misma raíz la Teoría de la Acción Comunicativa habermasiana, entre otras cosas. Así como la autonomía del ejercicio intelectual por muy crítico que quiera presentarse. Ya sé que Habermas no dijo eso, pero determinadas implicaciones de su Teoría parecen afirmar que para participar en el diálogo que nos lleva al cambio social no solo hay que estar presente (con lo cual, olvidamos a las víctimas, que ya no están aquí), sino que también hay que tener un determinado capital cultural, que no está disponible para todo el mundo.

No sé si esto es un obituario. Si consulto el diccionario de la Real Academia, veo que sí que lo es. He procurado no escribir una *hagiografía*, género enormemente habitual en medios académicos, cuando se habla de personas tanto vivas como muertas. Y para ello ha sido necesario huir de la idealización de ese personaje que ya no se encuentra a nuestro lado. Si trascendemos esa “metafísica de la presencia”, que Joan-Carles Mèlich cuestiona, sí que es posible seguir discutiendo, dialogando con Paz, aprovechar su saber hacer, su saber pensar, no como un discurso infalible y cerrado, sino como un corpus de conocimiento todavía vulnerable a la crítica; o sea, vivo. Ya me parece escuchar a Paz, rebatiendo algunas de las cosas que acabo de escribir. ¿No la oís?

REFERENCIAS

Adorno, Theodor W. (2003). *Notas sobre literatura. Obra completa, 11*. Madrid: Akal.

Cuesta Fernández, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.

Fedicaria-Aragón (2003). La evaluación en tiempos de reforma y contrarreforma educativa. Discursos, prácticas y algunas propuestas críticas. En Rozada, J.M. (coord.). *Las reformas escolares de la democracia* (pp. 105-136). Oviedo: Ediciones KRK.

Gimeno Lorente, P. (1993). *De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación: elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas*. Tesis doctoral de la UNED. Madrid.

Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED.

Gimeno Lorente, P. (1996). De la Teoría Crítica de la Sociedad a la Teoría Crítica de la Educación. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994*. (pp. 303-316). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gimeno Lorente, P. (2002). Currículo, democracia y justicia social. *Con-Ciencia Social*, 6, 137-141.

Gimeno Lorente, P. (2003a). “La libertad no es de nadie mientras no sea de todos”. *Con-Ciencia Social*, 7, 175-177.

Gimeno Lorente, P. (2003b). Comunidades de Aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-Ciencia Social*, 7, 147-156.

Gimeno Lorente, P. (2003c). ¿Por qué decir calidad educativa cuando estamos hablando de mercado?: algunas disonancias y sugerencias. En Rozada, J.M. (coord.). *Las reformas escolares de la democracia* (pp. 145-174). Oviedo: Ediciones KRK.

Gimeno Lorente, P. (2005). Pensamiento social y escuela: Un binomio imprescindible para una Didáctica Crítica. *Con-Ciencia Social*, 9, 141-152.

- Gimeno Lorente, P. (2008). Justicia y crítica: Redistribución y reconocimiento. *Con-Ciencia Social*, 12, 166-179.
- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Madrid/Barcelona: Ministerio de Educación, Política social y Deporte/Ediciones Octaedro.
- Gimeno Lorente, P., y Gurpegui Vidal, J. (2009). La filosofía, ¿un género fronterizo? *Con-Ciencia Social*, 13, 121-126.
- Gimeno Lorente, P. (2010). *Teoría Crítica de la Educación: la comunicación como instrumento crítico en la escuela*. Recuperado de <https://bit.ly/2ttiQoy>
- Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, 37-55.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 37-56.
- Gimeno Lorente, P. (2014a). La dialéctica del dominio y la emancipación en la Teoría Crítica: un debate en falso. *Con-Ciencia Social*, 18, 111-118.
- Gómez, V. (1998). *El pensamiento estético de Theodor W. Adorno*. Madrid: Cátedra.
- Mèlich, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.
- Woods, P., y Hammersley, M. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.