

# LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

*José Antonio ANTÓN VALERO*

Profesor de Geografía e Historia de educación secundaria  
M.R.P. Escola d'Estiu "Gonçal Anaya"  
Equipo educativo de la ONGD Entrepueblos  
Red para la comunicación y la educación EntreLinies

## RESUMEN

Las nuevas formas de organización del planeta y sus recursos, en el marco de este modelo de globalización, han impuesto una visión neoliberal que adquiere una dimensión civilizatoria.

Esta tendencia trata de quebrar espacios de resistencia culturales y políticos pero ha generado una corriente contrahegemónica que está creando nuevas formas de acción política a través de los movimientos sociales y populares. La escuela es un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. La perspectiva crítica cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico, permitiendo que esas expresiones culturales e ideológicas entren en su territorio. Frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente que los trabajadores de la cultura faciliten un trabajo crítico que permita el análisis y dé herramientas de comprensión y acción sobre la realidad.

## ABSTRACT

The organization of the earth and its resources in the framework of the globalization has imposed a neoliberal vision which acquires a civilizing dimension. This tendency tries to stop the cultural and political resistance. This resistance has created a contra which is creating new ways of political actions by means of the social and popular movements. Schools are a good scene to question about the hegemonic social patterns and it can also give different alternatives. The critic perspective is focused on the convergence of the educative, pedagogic, cultural and historic movements letting them in its dominions. Taking into account this new complexity, it is progressively urgent that the so called *workers of culture* provide a critic work which allows the analysis of the necessary tools to understand and take action in real life.

*¿Cómo ha ocurrido que en el Occidente cristiano, el gobierno de los hombres ha llegado a exigir de aquellos que son gobernados, además de actos de obediencia y sumisión, actos de verdad que tienen como particularidad que el individuo sea requerido no solamente a decir la verdad, sino a decir la verdad a propósito de sí*

*mismo, de sus faltas, de sus deseos, del estado de su alma, etc., donde no se es querido simplemente a obedecer, sino a manifestar, enunciándolo, lo que uno es?*

Michael Foucault (a sus alumnos del Collège de France, en 1977-78)

Walter Benjamín decía que los que volvían del frente en la I Guerra Mundial no tenían nada que contar y que sus experiencias habían sido totalmente reducidas.

*En tanto que habitantes de la metrópoli, vivimos en una gregaria soledad, donde pasear se convierte en ir de compras, y cuanto más se aleja uno de la política del estado de los partidos, más nos afectan esas políticas.*

Santiago López Petit

## 1. FENÓMENOS DE CAMBIO Y COMPLEJIDAD

Podemos considerar al menos dos presupuestos básicos para entender el papel de la escuela en nuestras sociedades "avanzadas", en el mundo actual. Uno de ellos se refiere a la necesidad de realizar análisis de los procesos de globalización. El otro presupuesto se refiere a la comprensión del papel de la escuela en lo que se refiere a la reproducción del sistema o posibilidades contrahegemónicas. Vayamos por partes.

En lo relacionado con los fenómenos de globalización, podríamos señalar una creciente interrelación entre las diversas estructuras de la economía mundial, en sus diferentes ámbitos y sectores, en especial en la economía financiera y comercial, a través de los flujos de capital y tránsito de productos. Estos fenómenos se desarrollan en un clima de condicionamiento y jerarquización de unas estructuras, ligadas al capital especulativo, sobre otras, relacionadas con el productivo (Estefanía, 1996).

Como se ha vuelto a demostrar durante la cumbre de los países más industrializados del planeta (el denominado G-8), en la localidad francesa de Evian, el mes junio de 2003, quizá una de las preocupaciones de los principales dirigentes políticos y de las grandes corporaciones industriales y militares del planeta sean los retos económico-financieros con que hemos inaugurado este primer tramo de siglo XXI.

Esos escenarios están sin duda condicionados por las transformaciones tecnocientíficas especialmente vinculadas al mundo cibernético, que aporta formas más rápidas y soportes más variados para el tránsito de la información y las transacciones económicas que están lideradas por grandes consorcios y entidades supranacionales, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio, y que van haciendo perder poder a los estados, en la medida en que se desarrollan estas dinámicas de mundialización de la economía (Ramonet, 1995). Afectan a la aparición de nuevas formas de poder y a la dificultad de conseguir espacios reales de participación y mediación democrática.

El problema que se advierte no sólo parece esencialmente económico sino fundamentalmente político e incluso civilizatorio. Esta globalización no ha producido, como se esperaba, procesos de “ajuste”, regulados por el mercado, sino que está generando fenómenos de crisis, conflictos y catástrofes que se muestran en forma de caos y desorden. Afecta a una nueva forma de organización del planeta, de sus recursos materiales y humanos, teniendo en cuenta que, para el 2050, habrá cerca de 8.000 millones de habitantes en él, la mayoría en los países empobrecidos, de los que 120 millones estarán en una posición real de emigrar por necesidades económicas o políticas, o por las dos a la vez. La ideología que segrega este proceso y, a la vez, sustenta estas transformaciones, se caracteriza por una visión neoliberal y neopositivista que se formula en términos de “pensamiento único” y que preconiza hacia el mundo de lo económico y hacia el de lo social (y, por tanto, hacia la escuela), criterios de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos (y de ahí la innovación tecnológica), individualismo, competitividad, reducción del sector público y gestión de estilo empresarial.

Pero ¿cómo ha afectado esta mundialización desde una perspectiva del modelo cultural global, de una globalización cultural que, como consecuencia, implica también a la educación? El panorama se encuentra fuertemente influido por la denominada sociedad de la información, de forma que los media juegan un papel fundamental en la redefinición de las nuevas identidades. Estas tendrán un componente, cada vez mayor, de elementos locales y universales, que irán conformando unos nuevos modelos de vida, de necesidades, consumo, ocio, de información basura-barata y poco fiable (frente a la más cara, pero de mayor calidad, que recibirán las élites) y, en definitiva, un nuevo modelo cultural planetario.

Esta tendencia a la globalización va a contracorriente de fenómenos identitarios propios de los colectivos humanos, a la vez que tratará de quebrar los espacios de resistencia culturales y políticos, generando nuevos conflictos en el mapa de los excluidos y de las periferias, cada vez más fragmentadas y descolgadas de la posibilidad de hacerle frente a este proceso.

Pese a la desarticulación de la sociedad civil y la descomposición de la clase política, o precisamente por ello, parece que este fenómeno de mundialización negativa ha renovado la acción de muchos movimientos sociales en todo el planeta. Estos movimientos poseen un alto nivel de flexibilidad organizativa y sensibilidades diferentes como expresión de la pluralidad de la sociedad civil relacionada con los problemas y conflictos de nuestras “modernas” sociedades postindustriales. No muy lejos están las masivas manifestaciones en nuestras calles contra la guerra o el chapapote; pero no sólo ha sido el movimiento pacifista o ecologista, sino también el sindicalista, el feminista, el antirracista, el vecinal, comunitarista y asociativo y, en fin, en defensa de los derechos civiles y democráticos más elementales, que han ido retrocediendo en los últimos años. También hemos de recordar que estos movimientos han hecho escuchar sus voces en diversos foros internacionales, como

Pekín, Copenhague, El Cairo, Berlín, Amsterdam, Río de Janeiro, Seattle, Washington, Cancún..., y en los últimos tiempos Porto Alegre, en ocasiones con una repercusión que hace tiempo no se veía, como contrapunto o versión crítica de los procesos sociopolíticos y económicos mundiales. Su aparición representa la demostración no sólo de su necesidad, sino también de la posibilidad de romper el monopolio del saber y la legitimidad del poder, a través de un fuerte movimiento de asociacionismo social que vigile, y sitúe en su lugar, el verdadero papel y las responsabilidades del estado, en momentos de desarticulación del "estado del bienestar" (IREF, 1990 y CSIS, 1991).

## 2. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN UN PROYECTO TRANSFORMADOR

Estas visiones críticas construidas a partir de la experiencia social, organizada de manera flexible, pueden servir de base para una orientación emancipadora que la ciencia social debe seguir recogiendo en sus análisis, como resultado de las demandas y críticas realizadas por estos movimientos frente al sistema social, cultural, económico y político, al mostrar sus contradicciones y su incapacidad para resolver los problemas que el propio modelo establecido origina, ofreciendo perspectivas y esperanzas para una acción colectiva del conjunto de la sociedad y así poder avanzar hacia otro modelo alternativo.

Hay que señalar que entre los "viejos" movimientos sociales, como el sindicalismo, el cooperativismo, el movimiento vecinal y el feminismo, por ejemplo, y los que han ido apareciendo "nuevos" (los llamados Nuevos Movimientos Sociales, NMS), se deben contemplar diferentes factores explicativos:

- Una **crisis cultural** producto de una profunda crisis de valores (Fernández Buey y Riechmann, 1996) y el cuestionamiento de las *señales de identidad*, propias de un grupo o pueblo, frente al choque cultural que supone la ofensiva de la cultura anglosajona y los procesos de globalización desde el ámbito informacional (Chomsky, 1992; 1995), generando una reacción de crítica cultural contrahegemónica que cuestiona el consenso en el que se basa el orden social.
- Un aumento de la **exclusión social y de la marginación**, generando individualismo que busca solucionar "sus problemas" al margen o a la contra del estado.
- Una **crisis de "la política"** en el terreno de "lo político" (Zubero, 1996) como escenario diferenciado de la lucha de clases y de una concepción del "poder" a la manera foucaultiana. Se traslada el debate al terreno de la cotidianidad; de forma que esta "*política para el mundo de la vida*" se percibe como ámbitos que actúan en terrenos de acción concreta que

buscan resultados tangibles ligados a la vida normal, donde se producen estrategias de cooperación y tienen una base moral en sentimientos de solidaridad, responsabilidad y autoayuda y, siguiendo al movimiento feminista, se cuestiona la falsa división entre la esfera pública y privada.

- Una **crisis de la cultura participativa**, en la acción social y ciudadana de los modelos de participación política a la manera tradicional (partidos, sindicatos o parlamentarismo). De ahí la necesidad de actuar en ámbitos de “micropolítica” (Riechmann y Fernández Buey, 1994).
- Un **importante fenómeno de asociacionismo** social desde finales de los años ochenta (IREF, 1990; CSIS, 1991), fruto de la desconfianza en el estado y una exigencia de mayor participación en áreas de decisión, en una época en que se producían importantes carencias en el estado del bienestar.

Ahora bien, estos movimientos sociales, entendidos como “grupos que realizan una acción colectiva frente al aparato institucional”, proyectan en sus formas de actuación propuestas, que son abiertas a debate de manera antidogmática y autocrítica, aceptando visiones múltiples que no renuncian a su radicalidad ni a su pretensión práctica y concreta a la hora de llevarlas a la realidad. Es necesario, sin embargo, realizar, aunque sea de forma somera, un análisis con algunos criterios que podemos sugerir:

- No todos los movimientos sociales son “visibles”, ya que aunque algunos puedan tener por su repercusión o su amplitud esa "visibilidad", a veces con carácter interesado como puede ser el caso de algún determinado movimiento sindical, existen otros que no son percibidos por el conjunto de la ciudadanía, aunque actúen de forma muy activa.
- A veces se tiene una visión coyuntural, en torno a acontecimientos o hechos concretos, no entendiendo que la acción “visible” es fruto muchas veces de otra “subterránea”; y, en ese sentido, hay que recordar que la existencia de movimientos sociales tiene la importancia de mostrar una realidad que, de lo contrario, estaría oculta.
- No todo lo que se mueve es movimiento social, de forma que determinados sectores sociales o políticos pueden estar interesados en dar esa apariencia para justificar un supuesto apoyo a determinadas políticas por parte de los "aparatos" burocráticos y políticos de partidos o gobiernos.
- No todos los movimientos sociales son progresistas y críticos. Recuperando a Pierre Bourdieu y su concepto de *dominación simbólica*, podríamos sospechar de la ética puritana de Francis Fukuyama, que trata de sustituir muchas veces al propio estado, generando un "sentido del deber" que en realidad prolonga el dominio del *poder*.

Para caracterizar un movimiento social, Pedro Ibarra (2000) señala la dimensión de acción colectiva y de conflicto por resolver necesidades, denunciando los límites de la realidad, y a la vez realiza una transformación social; pero en el sentido de *una transformación viable*, como señalaba Freire. Esas situaciones de opresión abarcan no solo el espacio político sino también el simbólico y el cultural, basando, por tanto, su intervención social en la acción ética y moral.

Debemos suponer, por tanto, una continuidad en el tiempo que asegura la pervivencia de la conciencia comunitaria, que fomenta unas determinadas formas de identificación y de interpretación de la realidad; de su acción social que adquiere *poder* en la medida en que gana la calle, reflexiona y se organiza, un sentimiento de pertenencia forjada en la acción colectiva, una escasa formalización de roles, sin carnés ni afiliaciones, que superan los clásicos comportamientos jerarquizados y de poder, donde la ciudadanía es activa, convirtiéndose en elementos que pueden influir en las políticas estructurales y cotidianas, una flexibilidad organizativa carente de rigidez y una orientación hacia la transformación social.

Según Tomás Villasante (1993), a partir de Jesús Ibáñez, los movimientos sociales críticos generan una tradición emancipatoria, al permitir crear unos escenarios de realidad alternativos que cuestionan la legitimidad del consenso y orden social vigente, y suponen una corriente contracultural alternativa y contrahegemónica respecto al poder, representando una reserva de elementos de liberación y experiencias alternativas. El conjunto de todo ello crea unas nuevas *condiciones de posibilidad para la acción política*, como apunta Imanol Zubero, permitiendo *nuevos marcos dominantes de protesta*.

En los movimientos de estos últimos años, se ha producido una participación de sectores de la juventud, una cierta retroalimentación de discursos y personas, una confluencia de viejos y nuevos movimientos, viejos y nuevos colectivos y sectores diferentes, habitualmente aislados y desconectados, cristianos de base, viejos marxistas de todas las tradiciones, ecologistas veteranos y nuevos pacifistas, voluntarios de ONGs y militantes de la Solidaridad. En conjunto, han encontrado, en unos más, en otros menos, espacios de reconocimiento, confluencia, debate y proyecto de futuro, aunque a veces con un periodo de vida corto. Pero, eso sí, han hecho posible ese proceso porque había un trabajo anterior de muchos años, que ha ido aportando experiencia y sentido autocrítico. Sin embargo, tal y como recordaba el profesor de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Madrid, Carlos Taibo, esta ciudadanía no quiere hacer las cosas como los partidos, e incluso las ONGs tradicionales, de manera que la política institucionalizada y sus estilos acartonados no son un foco de atracción.

En estos primeros años del siglo XXI, cabe señalar un ambiente general de desideologización que favorece que las fronteras de las organizaciones tradicionales, partidos y sindicatos especialmente, pierdan su sentido ante los ojos de muchos sectores sociales, sobre todo de países del Norte. Así, en el surgimiento de

movimientos más o menos espontáneos o poco formalizados, que se han convertido en vanguardia respecto a los políticos institucionalizados, se da la paradoja de que ONGs u otras plataformas se convierten en un referente político sin que sus objetivos, estructura ni personal estén preparadas (e incluso interesadas) en ello.

### **3. LAS SOCIEDADES INDUSTRIALIZADAS Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. LA EDUCACIÓN INFORMAL Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

Como ya se ha dicho más arriba, desde hace décadas, las sociedades capitalistas industrializadas han ido transformando su carácter productivo y organizativo, haciéndolo pivotar cada vez más hacia el mundo de la información. Esto supone que el valor añadido de gran parte de esas mercancías en circulación, que son el trabajo y el capital, requieran su procesamiento y selección en cualquier esfera de la realidad social. Esas capacidades, que son esencialmente “educativas”, le otorgan un poder especial al que es capaz de acceder a ellas.

El papel de los medios de comunicación, la cibernética y otros espacios educativos informales del mundo de la publicidad y del ocio ganan terreno al ámbito privado y van generando una reconstrucción de la realidad, como “realidad virtual” o “especular”; en palabras de Carlos Lomas, una “industrialización de la mente”, que se manifiesta en estructuras y maneras de operar mentalmente, y donde el contexto ideológico dominante condiciona (y neutraliza) de manera decisiva, los procesos de recepción de mensajes lanzados desde el mundo educativo formal y no formal<sup>1</sup>.

Uno de los mitos de esa “nueva” sociedad neoliberal es precisamente que la hiperabundancia de los flujos informativos, dominados por las redes telemáticas supranacionales, favorecen la comunicación/información de manera más rápida y más efectiva, y permite una mayor participación y “control” de los procesos de toma de decisiones. Hay que albergar serias dudas acerca de ese grado de “control”

---

<sup>1</sup> Con el fenómeno de los SMS, como afirma el escritor Luis Goytisolo, parece que entramos de lleno en el declive del gusto por la lectura y la escritura, y el retroceso de la cultura verbal.

Otro tanto se puede decir de los videojuegos y consolas. Una investigación realizada por el catedrático de Periodismo de la Universidad del País Vasco (UPV) Carmelo Garitaonandía (“Los niños y los cambios en su entorno mediático”), realizada en 12 países y financiada por la UE, afirma que esta juventud le dedica 27 minutos al día y unos 136 minutos diarios de televisión, y revela que los niños usan las videoconsolas para paliar la soledad.

En relación con otras industrias culturales como el cine, Marin Karmitz, considerado como uno de los mejores productores de cine europeo decía: “Antes, los EE UU podían amortizar sus producciones con el mercado interior y todo lo que ganaba en Europa era beneficio neto. Ahora, el mercado interior sólo cubre entre un 40% y un 50% del coste y por eso no se conforman con una parte del mercado UE: lo quieren todo”.

Ocho de cada 10 películas que se proyectan en el mundo son de EE UU.

respecto a quién dispone y usa esa información; y muy especialmente, si esa abundancia, que afecta indudablemente al mundo escolar (aunque también a cualquier otra esfera de la sociedad), supone en sí misma una garantía democratizadora y participativa.

Vivir en la sociedad de la información, por lo que respecta a la escuela, no parece que sea suficiente para conseguir el objetivo de influir en una mayor *competencia democrática* e influir en el cambio de actitudes y valores, dotando de capacidades democráticas de participación y toma de decisiones. Por otro lado, los mecanismos de modelación, especialmente provenientes de los medios de comunicación (y presentes en la percepción de la realidad del alumnado y del profesorado), influyen de manera decisiva en la generación de un determinado tipo de representación del mundo social.

De entre los materiales procedentes de este espacio educativo y, en concreto, el de los medios de comunicación, el más delicado por su utilización en la actividad escolar es la prensa o la televisión, como fuente principal de información. Se hace evidente la necesidad de educar en unos criterios de uso adecuados, en los que se aborde un trabajo atento al tratamiento de la información, debiendo hacerlo de forma contrastada, limitada, contextualizada, y no como fuente universalizable y creadora de la realidad (como es el caso paradigmático de la imagen en la televisión).

#### **4. MOVIMIENTOS E IDENTIDADES COLECTIVAS**

Podemos sintetizar afirmando que la manera de comunicarse entre los grupos humanos se encuentra en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, los hábitos, comportamientos y aficiones. Así, desde una perspectiva sociológica, la cultura posee unos mecanismos que implican lo comunicativo e informativo, una representación del mundo, pero con una especificidad que permite integrar elementos nuevos, sin que por ello pierdan esa identidad colectiva. De ahí que sugiera Teresa San Román la búsqueda, de una manera consciente, de los propios referentes culturales como punto de partida para entender, por contraste, los referentes ajenos.

Como recuerda Piaget, el diálogo interpersonal y la negociación ayudan al progreso cognitivo y adquieren significado, por la interacción e intercambio; de forma que la comunicación se convierte en el vehículo de acuerdos y desacuerdos, en condiciones de simetría cultural, donde las posibilidades de expresión son similares y el reconocimiento social y la actitud es flexible y respetuosa, pudiendo llegar a un conocimiento racional y crítico del otro. Así, la intersubjetividad ayuda a definir las tareas y a atribuir los roles (como señala Roser Batllori, 1999), provocando procesos de colaboración, que estimulan el debate y el conflicto, la argumentación, entremezclados con opiniones, experiencias y sentimientos, y el desacuerdo, en una tensión dialéctica que favorece el proceso cognitivo.



Esto podría no ser así, si no dispusiéramos de referentes previos para entender otras manifestaciones culturales. Ahora bien, estos procesos de trasvase cultural se pueden ver modificados por esta internacionalización de la comunicación y de la información. La globalización genera hegemonías impuestas, lenguajes preeminentes (especialmente visuales), mecanismos operativos mentales que promocionan una determinada manera de procesar la información y pensar, y unos códigos comunicativos, unos símbolos y estereotipos que unifican y borran esa especificidad necesaria desde la que "mirar al otro", ya que no hay posibilidad de contraste. Como dice Manuel Castells (Castells, 1994, 1998), esta imposición cultural, esta división entre los bien y mal informados y esta exclusión de colectivos humanos y países en el mundo "que cuentan", impide un escenario más democrático donde posibilitar la diversidad y disminuir la desigualdad. A ello añadimos que la competencia comunicativa ya no está centrada fundamentalmente en el lenguaje verbal, en un contexto de sociedad de la información hegemonizada por los grandes medios, donde las prácticas academicistas tradicionales no son capaces de comprender e interpretar su entorno (Pérez Tornero, 2000).

Ahora bien, la cita de Benjamin nos remitía, en el encabezamiento del artículo, a la ausencia de identidad cuando las realidades son impuestas y ajenas; en manos de un estado todopoderoso, decía Michel Foucault, y usurpador de identidad, cuando la realidad que compartimos no es construida colectivamente a partir de la experiencia común y, con frecuencia, como recordaba Santiago López Petit, se encuentra sumida en un aislamiento y soledad que nos deja sin referentes.

Sin embargo, y en relación con los movimientos sociales, ¿son estos movimientos, los responsables de la creación de identidad colectiva y los que aseguran un patrimonio identitario a la comunidad? Desde esta perspectiva del derecho social a la educación, no puede haber un monopolio del estado ya que éste es, en la perspectiva crítica, una herramienta de su amo, un aparato dominado que tiende a reproducirse a sí mismo. Aunque tampoco puede ser una mercancía que dependa de intereses espurios, de las privatizaciones y rentabilidad. Pero entonces, ¿quién construye esas identidades como pueblos, colectivos humanos, patrimonios culturales, lingüísticos o estéticos?

La experiencia participativa y de cogestión genera una "esfera pública no estatal", que crea un "estilo" de basarse más en las necesidades y hechos, que en los reglamentos y normas. Si, como dice Villasante (1995), la comunidad no es reconocible de manera categórica, ni en sus identidades ni en sus intereses, debido a que se producen "redes de influencia que están en continuo flujo" de forma contradictoria y cambiante, los procesos de identificación de esos intereses de forma participativa, a través de sus mediadores más cualificados, resulta fundamental. Y en el caso del mundo educativo, ese papel orientador hacia lo comunitario parece evidente.

## 5. DE LAS TEORÍAS TRADICIONALES A LAS TEORÍAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN

En educación, el tipo de ser humano (y por tanto de su sistema social y político), el tipo de currículum y el tipo de conocimiento generado son inseparables.

Las **teorías** ponen diferente énfasis en sus respuestas hacia el espacio de la sociedad o la cultura (*sociología y antropología*), la naturaleza humana del conocimiento (*psicología del aprendizaje*) o la naturaleza del aprendizaje o del modo en que se aprende (*pedagogía*), cuando tratan de responder al tipo de conocimiento y de ser humano deseable.

En una **perspectiva tradicional**, tal y como ha recordado el profesor emérito de la Universidad de Valencia y maestro durante la II República española, Gonzalo Anaya, la impronta histórica en el estado español, especialmente reforzada desde 1938, ha sido la de una enseñanza no-educativa, ideologizante y nacional-católica, que no se interroga sobre ese “saber adecuado” y necesario.

Este enfoque ha evolucionado hacia postulados tecnicistas que se exponen en los discursos de las nuevas reformas educativas, donde se perciben modos de gestión gerencial basados en principios eficientistas y tecnoproductivos, que aspiran al ascenso social apoyado en la tesis de la eficacia y la competitividad.

Es la aceptación, el ajuste, la adaptación, lo dominante, ya que se está más preocupado por la *manera de llevar a cabo* la educación. Es una mirada desde la organización, que se presenta como neutra, científica, desinteresada y técnica. Los estudiantes deben ser procesados como un producto, especificando objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión, en forma de un conductismo educativo (desde Bobbitt, 1918 y Ralph Tyler, 1949-1970). Así se formulan sus categorías teóricas como objetivos, eficacia, metodología, didáctica, organización, planificación de la enseñanza-aprendizaje, evaluación.

En una **perspectiva crítica**, el concepto de teoría deriva al de discurso o texto, en la medida en que sus representaciones de la “realidad” (cómo es y cómo debería ser) tienen “efectos de realidad”. El objeto descrito es inseparable de su descripción. El discurso sobre el currículum crea una idea particular de currículum (Tomaz Tadeu da Silva, 2001).

Es precisamente el otro presupuesto básico para comprender el papel de la escuela (y muy especialmente el de la escuela pública), el que nos lleva a afirmar que ésta ha dejado de ser interpretable sólo como espacio de reproducción ideológica y social, para convertirse en un posible escenario de crítica y resistencia contrahegemónica. De entre los diversos motivos podríamos señalar los siguientes:

- a) Frente a la falta de "representatividad" del saber escolar, que soslaya las realidades culturales presentes en el aula (Gimeno, 1991), se hace imprescindible un espacio de intercambio y cruce cultural que, en

condiciones de simetría, puedan generar "competencia cultural" y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diversas y respuestas alternativas. Urge, por tanto, facilitar habilidades cognitivas y culturales que ayuden a descodificar (leer) y codificar (expresar) con registros alternativos que rompan con la pasividad del consumidor, incapaz de controlar el proceso de tecnologización de la sociedad de la información y de las claves culturales con las que viene expresada la cultura escolar.

- b) La escuela es un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos y emancipadores.
- c) La escuela supone una posibilidad de vivenciar espacios de experiencia y de diversidad que permitan salir de un recentramiento en sí mismo al alumnado (individualismo) y que, de esta manera, faciliten la conexión con la realidad social (IRES, 1991; Gil, 1993).

Así, las garantías institucionales de la posibilidad de una cultura democrática, de una reconstrucción y expresión de la propia identidad y de poder compartir e interaccionar las creencias y valores están, al menos, posibilitadas y recogidas en la escuela pública. Escuela cuya calidad tendrá su papel en la medida en que recoja *el sentido realmente educativo*, en sí mismo, es decir, el desarrollo de una ciudadanía crítica.

¿Debe la escuela tomar en cuenta esas realidades complejas, esas problemáticas que he mencionado más arriba, y esos actores que están actuando en ellas, y que conforman una dimensión importante de la realidad en la que nos desenvolvemos?

¿Debe la escuela optar por constituirse en ese espacio crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural alternativo?

## 6. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Dentro del espacio de la educación no formalizada, se han hecho esfuerzos por elaborar propuestas y campañas dirigidas a los diferentes ámbitos educativos formales, no formales e informales. Con frecuencia, estos materiales presentan una visión centrada en la cantidad de información, pensando ingenuamente que ello modificará, por sí mismo, las prácticas de los educadores y las mentes y actitudes de la ciudadanía.

Sin embargo, no se tiene en cuenta que los comportamientos y actitudes están regidos por categorías conceptuales, morales, valores e intereses en interacción, que condicionan los procesos de selección de la información que, a su vez, están influidos por modelos culturales hegemónicos.

La proliferación de prácticas en el ámbito no formal (animadores socio-culturales, trabajadores de calle, monitores y grupos de asociaciones y ONGs diversas), de un cierto uso del enfoque socio-afectivo, mediante el conocimiento empático, dilemas morales, juegos de rol y vivencialización de problemas supuestamente ajenos a las personas que participan en ellos, supone ventajas evidentes por la flexibilidad y frescura en su tratamiento. Sin embargo, llevado al extremo, aísla los cambios en valores de los cambios conceptuales y sus procesos de construcción.

Estas estrategias tienen sentido, como parte de un planteamiento educativo de alcance más complejo, no aislado del resto de los agentes educativos y contextualizado, de manera que el recurso al juego no se agote en sí mismo, de forma autocomplaciente, y se plantee también cambios en las estructuras mentales que están en la base de las redes conceptuales.

## **7. LA ACCIÓN CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

El pensamiento crítico cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico. Los centros escolares necesitan dar cabida a estos espacios ideológicos de debate social que representan expresiones culturales diversas y desde sensibilidades diferentes: medio-ambientales, eco-políticas, solidarias, con perspectiva de género...; en fin, globales y emancipatorias.

Precisamente, el camino de la postura crítica que explicita Giroux para el proyecto educativo político cultural radical, se corresponde con una densa y sentida lucha contrahegemónica con tales situaciones dominantes. De ahí la exigencia por hacer valer la importancia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical.

La dimensión de la educación democrática no reside, pues, sólo en los contenidos, sino también en las prácticas. La democracia supone la redefinición permanente del tratamiento del conflicto en todas sus esferas. Si en el planteamiento y tratamiento de los problemas existen estos condicionamientos que influyen en los modelos científicos y en las prácticas del profesorado y del alumnado sin que exista un aparente "control", no podemos dejar de considerar que la complejidad de este proceso domina la realidad educativa. Es, pues, el principio de cambio y, por tanto, el de "lo diverso", lo que convive en un sistema escolar que no puede reducirse al sistema-aula, sino que también ha de contemplar otros ángulos como los de profesorado/ciencia, profesorado/marco institucional, profesorado/condiciones materiales. Esa opción implica tomar conciencia reflexiva e intervenir de manera decidida, potenciando proyectos educativos alternativos que expandan el sentido de participación de las escuelas públicas culturales consistentes con una base social

ética y de respeto a la diferencia en una sociedad que hoy parece cada vez más compleja y multicultural<sup>2</sup>.

Desde una educación intercultural se favorece la creación de una conciencia democrática, participativa y crítica, tanto en el ámbito individual como en el social, potenciando una verdadera *dimensión emancipadora*. Así mismo, se pueden favorecer los procesos de aprendizaje, enfatizando la reconstrucción de capacidades cognitivas, el ejercicio de la empatía, el trabajo en torno a conceptos estructurantes como el de la causalidad múltiple y, en definitiva, el de un pensamiento complejo y sistémico, que tenga conciencia de perspectiva, que sea respetuoso aunque crítico, que desarrolle habilidades sociales y políticas necesarias para transformar la

---

<sup>2</sup> Se ha de tener en cuenta que la percepción de la diversidad no debe circunscribirse sólo a su dimensión *pedagógica* (técnicas de aprendizaje, conceptos, adaptación curricular) sino que afecta a otros ámbitos que también generan diversidad:

-*Diversidad psicológica*, en la que podemos actuar al menos en aspectos relacionados con ritmos de aprendizaje, cualidades específicas o deficiencias físico-sensoriales.

-*Diversidad social*, haciendo énfasis en que el instituto ofrezca una verdadera igualdad de oportunidades (pero también adaptada a las condiciones concretas de cada cual); así como la que proviene del contexto socio-cultural, lingüístico, familiar, económico, de edad, de género, de ámbito rural/urbano, grupos étnico-religiosos...

Para los educadores, esta perspectiva es una herramienta en el aprendizaje de habilidades sociales y metodologías para la resolución de conflictos, empezando por los del entorno socio-familiar y escolar. Esta diversidad, que supone en cualquier caso un enriquecimiento, se puede manifestar en su dimensión problemática, tanto en la capacidad madurativa y dificultades para el aprendizaje o incapacidad para la convivencia, como en el absentismo o la falta de motivación. Sin embargo, se ha de hacer un análisis concreto y complejo de los factores que intervienen en la generación de esta diversidad, y no focalizarla en factores esencialmente individuales y psicologistas o en elementos “culturales visibles”, como el aspecto físico, las costumbres y los comportamientos no estándares.

Eso implica que una verdadera *Educación para la Diversidad* tenga que ser *intercultural* en la medida que debe entender el amplio abanico de factores que se han de considerar desde una concepción de la cultura no como suma de saberes, sino como proceso dialéctico en permanente e interactiva construcción.

La oferta cultural escolar y sus estrategias curriculares poseen un peso importante en un tratamiento de los intereses y capacidades diferenciadas de nuestro alumnado. Esto plantea adaptar el currículum a un proceso de toma de decisiones y búsqueda de un itinerario educativo que dé respuesta a las necesidades del alumnado.

Para realizar una verdadera atención a la *diversidad* se ha de considerar desde un punto de vista educativo las siguientes líneas de trabajo: La flexibilidad organizativa para el profesorado. La flexibilidad organizativa para el alumnado. La coordinación real y no burocrática para el profesorado. El refuerzo del trabajo tutorial. La atención a la cultura vivida y cotidiana. La no jerarquización en los lenguajes empleados en el centro (icónico, textual, oral...). La revisión y selección de los materiales curriculares desde esta perspectiva intercultural. La colaboración del centro con los movimientos sociales del entorno. El conocimiento e intercambio con otras realidades a nivel mundial. La necesaria y suficiente autonomía del centro a nivel organizativo para llevar este enfoque a la práctica.

realidad y así abordar, en mejores condiciones, los conflictos y las situaciones problemáticas.

En todo esto, está en juego el ejercicio de la ciudadanía crítica, el ejercicio libre del pensamiento creador, el sentido de participación plural dentro de una cultura que cultive la autonomía reflexiva y contrarreste toda pretensión de fundar una ética igualadora dominante.

En este sentido, hay que recordar que la selección del currículum supone una representación particular de la cultura, como discurso construido a través de mecanismos selectivos de inclusiones y exclusiones, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales, formas de razonamiento y, en último término, siguiendo a M.W. Appel, una determinada visión de la sociedad. Pero, desde un pensamiento complejo, este planteamiento no debe dejar fuera una reflexión sobre los micro-poderes (o microfísica del poder, siguiendo a Foucault o Bordieu), ya que somos reproductores, a veces inconscientemente, de ese poder, en una cotidianeidad donde se experimenta y reconstruye.

La fuente epistemológica del currículum, reflexiona desde la teoría de la ciencia, y se pregunta *por el qué enseñar*; y desde la fuente psicológica y pedagógica, *el cómo y cuándo*. El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de soluciones. La metodología no aparece como un conjunto de técnicas o sólo una práctica de los docentes, sino que adquiere una dimensión de acción-reflexión, que permite reflexionar la práctica y elaborar, a la vez, la teoría orientada a la acción educativa. En este proceso, el debate y la toma de decisiones, en una gradiente de complejidad y abstracción (IRES,1991), hace interactuar las fuentes de información en la que se rompe la visión positivista occidental de la cultura, articulando de esa forma ciencia y conocimiento, en una concepción sistémica, donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Algunas variantes que se deben tener en cuenta sobre **el proceso de aprendizaje**: 1) Esfuerzo personal. 2) Intercambio “entre iguales”. 3) Cooperación/Colaboración. 4) Intervención activa. 5) Antidogmatismo. 6) Capacidad autocrítica. 7) Búsqueda de explicaciones. 8) Comprobación de resultados. 9) Visión positiva del pensamiento divergente.

Dimensiones y aspectos que intervienen en **los conflictos**: 1) Con una componente étnica. 2) Con componente religioso/cultural. 3) Con componente de edad. 4) Con componente de clase social. 5) Con componente rural/urbano.

La dimensión socio-afectiva: 1) Los valores están en lo que se aprende, en cómo se aprende, cómo se enseña y su relación, es decir, el ámbito de lo curricular. 2) Existe un factor emocional en el desarrollo cognitivo, donde intervienen factores como el trabajo en solitario o en equipo, en qué espacios: en el aula, en el patio/pasillos, en casa, todos lugares y escenarios de intercambio. El mundo de los sentimientos no está al margen de cómo entendemos, procesamos y comunicamos el mundo. 3) El factor socio-familiar es fundamental en la orientación y complementariedad de las estrategias educativas.

En la cultura occidental hegemonizada por el modelo androcéntrico (Moreno,1987) se confunde lo humano con lo viril, asimilando un sistema de valores, un universo mental, una determinada forma de conocer y pensar el mundo. Este androcentrismo ha condicionado el pensamiento científico hasta nuestros días y forma parte, en buena medida, de la base cultural en la que nos movemos aun hoy en día.

## 8. AUTONOMÍA MORAL Y AUTONOMÍA INTELECTUAL

Como planteaban Piaget y Kohlberg, se produce una reconstrucción de la autonomía moral como fin educativo, a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos sociohistóricos que permiten una autonomía intelectual, de forma que las cuestiones morales se pueden tratar mediante razones y valores aplicables, no como "universales", sino a través de un diálogo orientado a acuerdos, de forma que los valores son inseparables de lo afectivo y cognitivo.

A pesar de algunas corrientes centradas en la denuncia de la reproducción cultural y educativa, existen otras visiones de ese espacio, como un territorio en disputa, como una posibilidad de resistencia. Como defiende Giroux, el contexto escolar forma parte de "*campos de combate*", en torno a las que se desarrollan estrategias y alianzas. De ahí la necesidad de educadores, como "*trabajadores culturales críticos*", para desplegar en las escuelas su condición de esferas públicas y vida democrática radical, donde se pueda educar la capacidad que tienen las personas "*de pensar, de actuar, y de ser sujetos*".

Así, el currículum se transforma en una acción emancipadora y negociada (en el enfoque que le dan Freire, Carr, Kemis, Giroux, Apple), en la medida en que, mediante el proceso comunicativo que desata, posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, permitiendo debatir su cuadro de creencias y valores. Ello sitúa a la comunidad educativa, en un acto de control del conocimiento y de compromiso transformador. De ahí que debamos transformar las luchas educacionales críticas, mediante una participación más activa "cruzando límites", en luchas más amplias por la democratización y reconstrucción de la vida pública.

Por tanto, una lectura crítica del currículum explícito y oculto debe orientarse desde:

- Una visión crítica e histórica del discurso científico.
- Una transformación de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como conocimiento construido en un contexto socio-cultural e histórico concreto.
- Una comprensión global y no tecnicista de la realidad.

- La centralidad o marginalidad de la diversidad y contra la homogeneización.
- La explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio.
- La configuración del espacio donde se sitúan esas relaciones.
- La preeminencia o no de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad.
- La centralidad hegemónica o no del arquetipo viril.
- Los criterios de inclusión y exclusión de la información, así como la discriminación de lo que es o no significativo.

La hegemonía ideológica de la que hablaba Antonio Gramsci implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta esa liberación social. El compromiso de todo educador y educadora debe ser ajustarse a la necesidad de someter su acción de enseñante a la reflexión y participación en lo político-cultural, luchando por los principios de justicia social, y asumir una condición democrática crítica.

## 9. LA VOLUNTAD TRANSFORMADORA

En este sentido, la educación comparte, desde esa perspectiva crítica, la voluntad de transformar un sistema social, junto a otros movimientos sociales que lo cuestionan, entre los que se encuentra, en primera línea, el de los movimientos de renovación pedagógica que recogen la larga tradición de teoría y prácticas críticas, como el movimiento Freinet o el de Freire. Es en esa orientación crítica donde se cuestionan los presupuestos del orden social y educativo existente y de ahí que desde la fuente sociológica del currículum, se interrogue el para qué, por qué y de quién (la teoría social crítica), indagando las relaciones entre saber/identidad/poder.

Así, el currículum se transforma en una selección justificada con posterioridad, y se convierte en un territorio en disputa, en una cuestión de poder donde privilegiar/seleccionar/destacar/enfatizar adquieren el carácter de un debate epistemológico y socio-político. Y sus categorías teóricas giran en torno a la de ideología, poder, adoctrinamiento, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación, currículum explícito y oculto.

En esta perspectiva se investiga la relación entre *educación e ideología*, *educación y producción*: de ahí la importancia del “papel del contenido” en las materias, por su transmisión ideológica, o de los aparatos ideológicos del estado, las relaciones sociales en la escuela, la reproducción social como reproducción cultural, mediante la imposición y ocultación, producción y consumo de recursos simbólicos (Melucci, 1994 y 2001) y el *dominio simbólico* en la orientación explicativa de las aportaciones sobre los conceptos de *hegemonía* y *resistencia* que han hecho



Antonio Gramsci, Louis Althusser; Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Michael Apple o Henry Giroux.

El objetivo educativo esencial será potenciar una ciudadanía crítica y solidaria, en el ámbito de las relaciones interpersonales, con el medio y en el de la organización económica, social y política que se expresan a través de modelos culturales determinados.

Luchar por cambiar la escuela va más allá de modificar cambios de organización, estructura o condiciones de trabajo, ya que esas condiciones provienen de la función que el sistema social impone y la formación de la que provienen la mayoría de los enseñantes procede de esa escuela adoctrinadora y alienada, de la que nos prevenía Gonzalo Anaya. Si los trabajadores de la enseñanza quieren escapar de esa perversión que supone la reproducción social del sistema educativo, han de mantener esos espacios como movimientos renovadores críticos que históricamente han sostenido hasta la fecha, haciendo suyo ese otro estilo de enseñanza y aprendizaje.

Estas realidades problemáticas y diversidad de actores deben constituirse en el espacio crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural alternativo. Frente a la crisis civilizatoria en la que estamos inmersos, esta necesidad de “*redistribución cultural*” (Denche y Aguacil, 1993) puede permitir una profundización del combate cultural e ideológico. Es imprescindible, por tanto, *reconstruir un discurso común, un discurso global de comprensión y transformación social que genere competencia cultural, social y política y capacidad de descodificación de los mensajes que produce esa “realidad virtual”*.

El discurso pedagógico crítico supone un intento de “compresión del mundo y de transformación de la realidad”. Hablar de concientización en el sentido que le da Paulo Freire (1990) y tantos educadores de América Latina, supone una educación como “*un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad*”; así, *la acción educativa es esencialmente una acción transformadora*, una acción comprometida, y el papel de la educación es estratégico en este mundo rasgado por conflictos e injusticias. De ahí que se haya denominado a la educación emancipatoria, conceptualizada como global (Celorio, 1995; Antón, 1998), concientizadora e intercultural, en el sentido de cuestionar el contenido del concepto del modelo cultural y de desarrollo y recentrar el discurso, sobre la *interdependencia de los problemas entendidos a escala planetaria*, abordando una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales (Conclusiones de Barría, 1996). No es nada que pueda reducirse a un área o espacio extracurricular o extraescolar, “*es el núcleo de las finalidades educativas, lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el sistema educativo, el discurso no está situado en la periferia sino en el centro del Proyecto Educativo*” (Ros y Antón, 1992).

Hoy por hoy, el espacio para la pedagogía crítica es reducido y su enfoque está fuertemente relegado en las prácticas mayoritarias, donde la existencia de discursos

más o menos progresistas, en el ámbito institucional, sindical o de padres y madres, no va acompañado generalmente de una vinculación con los problemas cotidianos y concretos. Esta situación ha ido mermando capacidad de discurso y análisis, a medida que los movimientos de renovación pedagógica han reducido su capacidad de hacer propuestas y llevar adelante proyectos de trabajo que, hasta hace muy poco, servían para muchos como espacio donde vincularse de forma colectiva, y reconstruir críticamente prácticas y experiencias como movimiento y espacio social, pero no, por ello, lo hace menos necesario.

Frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente un trabajo crítico que permita análisis y dé herramientas de comprensión. Nunca, como ahora, ha sido necesaria una educación para la neoalfabetización (en el sentido en el que lo formula Henry Giroux) y la descodificación de la información, los lenguajes utilizados y sus códigos simbólicos: nunca como ahora los educadores y educadoras críticos tienen por delante el reto de educar para concienciar y transformar.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996). *Conclusiones del Encuentro sobre transversalidad de Barria* (1996). Vitoria: Hegoa.
- AA.VV. (1991). *Proyecto IRES*. Sevilla: Reprografiado.
- ANTÓN, J.A. (1998). *Acción educativa como acción transformadora*. Cuadernos de Solidaridad, nº 7. Valladolid: Entrepueblos.
- BATLLORI, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Los conceptos clave en la didáctica de las CC.SS.*, nº 21, pp 13-22. Barcelona: IBER, Graó.
- BENJAMIN, Walter, *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (1997/98). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol 3: El fin del milenio*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1996/98).
- (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CELORIO, J.J. (1995). *Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz nº 9.
- CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI (1991). *Associazionismo i nuovi canali di consenso e di partecipazione*, Roma. CSIS.
- CHOMSKY, N. (1992). *Ilusiones necesarias. El control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Libertarias.
- y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*, Barcelona: Icaria.
- DENCHE, C. Y ALGUACIL, J. (1993). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. En *Movimientos Sociales*. Madrid: *Documentación Social*. nº 90.
- ESTEFANÍA, J. (1996). *La nueva economía. La globalización*. Madrid.

- FERNÁNDEZ BUEY, F. y RIECHMANN, J. (1996). *Ni tribunus. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid: S. XXI.
- FOUCAULT, M. (1988). *Résumé des cours 1970-1982, Julliard, París*. En *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos. pp. 123-124.
- GIL, E. (1993). “Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escuela obligatoria. Participación de la institución escolar en su formación y refuerzo”. Valencia: *Revista de Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7. Escuela de Formación del Profesorado.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1991). “Currículum y diversidad cultural”. En *XI Jornadas de enseñantes con gitanos*. Valencia.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GRAU, E. e IBARRA, P., coords. (2000): *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red*. Barcelona: Icaria.
- IREF. (1990). *Rapporto sull'associazionismo sociale*. Napoli: Tecnodid.
- LARAÑA, E y GUSFIELD, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- MELUCCI, A. (1994). “¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?”. En LARAÑA E. y GUSFIELD J., op. cit.
- (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000). “La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático”. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós Papeles de Comunicación, pp. 85-103.
- RAMONET, I. (1995). El pensamiento único y nuevos amos del mundo. En CHOMSKY, N. y RAMONET, I.. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- RIECHMANN, Jorge y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994): *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.
- ROS, A.. y ANTÓN, J. A. (1995). *La educación emancipatoria y global. Cuadernos de Solidaridad nº4*. Valladolid: Entrepueblos.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ PETIT, S. (1977). Malestar en lo social. En Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (comp). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus editorial.
- ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: HOAC.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILLASANTE, T. (1993). “El sentido de los movimientos sociales en la actualidad”. En AA.VV. *Madrid: Movimientos Sociales*. Documentación Social, nº 9.