

MOVIMIENTOS Y REDES PARA UNA CULTURA TRANSFORMADORA

José Emiliano IBÁÑEZ HERRÁN
Concejo Educativo (MRP de Castilla y León)
Foro Social de Palencia
Profesor de Enseñanza Secundaria

Es cierto que por lo general la velocidad de los cambios genera anomia, incertidumbres y desasosiego en la sociedad, pero ello ocurre principalmente si uno es objeto o víctima pasiva de esos cambios. El que sufre pasivamente los cambios se desconcierta y, obligado a pensarlos, si puede, descubre sus dudas e incertidumbres. Por el contrario, cuando se es protagonista y productor de los cambios, uno está tan ocupado con la acción que parece pleno de certezas. Es que no tiene tiempo para pensar y duda muy poco. A veces, demasiado poco y los resultados también son inciertos. Entre ambos extremos se encuentra la libertad; en un espacio cubierto por valores libertarios, solidarios y por acciones racionales. En estos espacios actúan los sujetos que combinan dudas y certezas y que están, por lo tanto, abiertos a las verdades de los otros y dispuestos a la intercomunicación social.

Fernando Calderón y Roberto Laserna (*Paradojas de la modernidad*)

RESUMEN

Más allá de la renovación pedagógica, se necesita una profunda transformación socioeducativa. Se defiende así, desde la *praxis*, la necesaria inserción de la educación en una trama cultural sociocrítica, en que intervienen como agentes clave los movimientos sociales y educativos, con una tarea común: la construcción de una “cultura transformadora”. Pensando en nuestra propia capacidad de actuación (incluyendo las iniciativas no plenamente coincidentes entre sí), se realiza finalmente una propuesta para conjugar las potencialidades de las redes y de los movimientos (educativos y sociales) e interactuar en espacios amplios de encuentro.

ABSTRACT

Further from a pedagogical renewal, there is a clear need of deep socio-educative transformation. We could base on *praxis* the necessary inclusion of Education within a sociocritic cultural frame, where social and educational movements take part as key agents to fulfill a common task: building a “transforming culture”. Thinking of our own capacity of acting upon a society (including initiatives which do not have the same exactly the same goals), the present article includes a proposal to combine the possibilities offered by networks and social and educative movements as well as interacting using wide meeting places.

1. HABLAR COMO ACTIVISTAS (PENSAMIENTO Y PRÁCTICA)

No se piensa desde el vacío, ni sólo desde la individualidad (y las palabras tienen sentidos distintos según desde dónde se digan y con qué contextos se relacionen). En este caso, escribo estas reflexiones a título personal, pero formando parte del entramado de los movimientos de renovación pedagógica y de otros colectivos sociales críticos; escribo también como profesor “de aula” en lo estrictamente profesional, y siento que, cuando intento educar verdadera y críticamente, el sentido es el mismo que me anima como activista social, por más que los contextos y formas sean diferentes y que las contradicciones siempre sean siempre más de la cuenta. Y también se escribe dialogando con aquellos textos ajenos que se van apropiando como herramientas.

Se habla, por tanto, desde una posición “extraña”: no se hace ni desde el campo de la especialización teórica ni desde el encajonamiento práctico¹; ni desde el punto de vista específicamente profesional ni desde el que analiza la educación como algo ajeno. Y se reivindica esta posición: sin unir dialécticamente teoría y práctica, educación y acción social, nos moveremos en campos limitados desde el mismo comienzo; las conclusiones mismas estarán afectadas, su eficacia transformadora será discutible y se reducirá o anulará su carácter democrático (en tanto en cuanto son diferentes quienes “saben” y quienes “aplican”, o, por otro lado, unas personas son profesionales expertas y otras “usuarias”). Necesitamos la *praxis*, como unión dialéctica entre la práctica y la reflexión, como acción consciente: necesitamos *hablar como activistas reflexivos*.

Por eso, aquí se hablará de ideas, pero en relación con lo que hacemos; y también de propuestas pragmáticas, pero insertas en una perspectiva general. Nos centraremos en explicar y fundamentar una propuesta dirigida a nuestra propia capacidad de actuación: no se trata ahora de ver qué tienen que hacer los poderes públicos u otras instancias, sino de contribuir a construir un discurso propio, elaborado por y para nosotros/as, las personas que actuamos en la práctica educativa y social. En primer lugar, sin que signifique que es lo más importante, justificaré por qué prefiero hablar de movimientos de transformación educativa y cultural más que de renovación pedagógica.

2. RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El nombre de “Movimientos de Renovación Pedagógica” quizá sea fruto de un momento histórico, más que una buena descripción de lo que los MRP’s hacemos y pretendemos hacer. La idea de “movimiento” me parece plenamente actual, por

¹ Resulta habitual que las publicaciones pedagógicas se nutran, por un lado, de las investigaciones y reflexiones teóricas de profesionales ajenos a las aulas de las que hablan y, por otro, de “experiencias” concretas del profesorado “de aula”. No aceptamos tal encajonamiento y disociación.

más que haya dificultades para serlo realmente. Por el contrario, creo que la práctica y la teoría de los MRPs casi siempre han ido más allá de lo que indica el concepto de “renovación pedagógica” (Martínez Bonafé, 2002). Los MRPs nos definimos como movimiento social, y tenemos una perspectiva global sobre el sistema educativo (lo que nos diferencia de colectivos organizados en torno a la didáctica de un área, por ejemplo). Por tanto, cada vez, este doble término sirve menos para definirnos y para situar nuestra acción futura, así como la de otros colectivos y personas empeñados en similares tareas.

¿Por qué *renovación pedagógica* me parece hoy un término restringido?:

- La idea de renovación, aunque más profunda que la de innovación, remite a una novedad temporal; en los tiempos actuales, en los que el cambio se mitifica desde la perspectiva de la modernización constante, no remite a ninguna fundamentación crítica ni apunta a un cambio profundo (aunque la “contrarreforma” en marcha es tan reaccionaria que hasta la misma idea de renovación aparece como un revulsivo).
- Al centrarse en un cambio metodológico (aunque lo pedagógico es más amplio), se difumina la necesidad de cambios culturales, organizativos, sociales y políticos. Esto no quiere decir que, al contrario de lo que algunas personas afirman, lo metodológico no sea un asunto clave, sino que ha de ser visto dentro de un planteamiento más global y radical (en el sentido de ir a la raíz). Un ejemplo: los métodos educativos pueden luchar contra la exclusión del aprendizaje de parte del alumnado, pero no dejamos de estar dentro de un sistema educativo selectivo que pretende justificar, en los resultados académicos, la jerarquización sociolaboral que también existiría en caso de que todo el alumnado aprobase e incluso aprendiese.
- Otro aspecto clave se refiere a quiénes son los sujetos del cambio: parece que la renovación pedagógica sea cosa de profesionales que renuevan sus prácticas dirigidas al alumnado. Éste, por tanto, es objeto de los cambios y no sujeto de ellos; y quedan fuera, también como sujetos, las familias, los movimientos sociales... y, en general, toda persona que no sea profesional de la educación. Aunque, muchas veces, la renovación pedagógica busca la participación, la discusión sobre la renovación pedagógica se da entre profesionales, lo que constituye, además de una contradicción, una limitación a la hora de conseguir sus objetivos e incluso una alteración de los mismos.

Sin necesidad de cerrar la cuestión necesariamente en un único término, la idea de *movimientos de transformación socioeducativa (o educativo-cultural)* puede superar algunos de estos inconvenientes, al apuntar más claramente hacia un cambio que suponga transformación y no sólo innovación, que sea educativo y cultural y no sólo metodológico, y que permita el protagonismo de todos los

sectores, no sólo el profesional, así como la inclusión de todos los ámbitos (escuelas, movimientos sociales, medios de comunicación, animación social, tiempo libre, etc.). La educación escolar representa sólo una parte de la educación: no es válido operar sólo en la escuela y considerar el resto como contexto que deba tenerse en cuenta pero al que no hay que transformar. Por otro lado, incluso la innovación educativa, si se pretende crítica, queda alterada si es individual o puramente institucional; *una auténtica transformación educativa sólo lo será si forma parte de un movimiento transformador*, pues sin dinamismo, sin relación y conflicto social, la innovación puede ser relevante didácticamente, pero restringida en su carácter crítico y en su relevancia.

En los últimos tiempos han ido surgiendo en España (además de las acciones institucionales o de las académico-científicas, que no son el centro de nuestra preocupación) otros colectivos organizados que no se definen como MRPs, aunque apuntan en direcciones parecidas. En algunos casos, se trata de iniciativas propiamente sociales, de gran interés desde el punto de vista que aquí se mantiene. En la mayoría de los casos, sin embargo, se trata de colectivos de investigación, muchas veces en torno a un área concreta: en estos casos, por interesantes que puedan ser sus aportaciones científico-didácticas, tienen un alcance más limitado social, educativa y organizativamente que los propios MRPs: generalmente son grupos de profesionales y de carácter más bien cerrado. Respecto a las clásicas organizaciones sectoriales (AMPAs, sindicatos progresistas de profesorado y alumnado...), siguen siendo fuerzas que deben tenerse en cuenta, pero muchas veces sufren una gran debilidad crítica y organizativa real en su base y no suelen superar su carácter “estamental” para actuar conjuntamente (salvo en situaciones coyunturales). El “movimiento de movimientos” que hay que ir construyendo deberá incluir la renovación pedagógica valiosa y crítica, y podrá conectar estas realidades específicamente educativo-escolares, pero tiene que ir más allá.

En los momentos de la llamada “transición” (y antes, en la oposición al franquismo), toda persona que quisiera cambiar una educación autoritaria y anquilosada conectaba, de alguna manera, con un movimiento de oposición y transformación más amplio (esto se daba de manera informal y/o mediante una conexión intelectual entre una motivaciones últimas y otras). Ahora bien, cualquier renovación metodológica (a veces no era ni eso) se consideraba relevante e incluso crítica, simplemente porque quienes la promocionaban tenían un talante progresista en lo social. Hoy sabemos más, hemos reflexionado más, y somos conscientes de que no cualquier novedad es buena por sí, y que tampoco se relaciona siempre con una transformación social deseable. Pero también resulta cierto que existe más cinismo (los que no creen o no tienen interés en ningún cambio, aunque a veces se definen como críticos/as) y más instalación en la realidad, negando la esperanza, y que el campo de la educación, y aun el de su renovación, se ha ido profesionalizando y perdiendo contacto con el los movimientos críticos. Y hoy tenemos que ir respondiendo simultáneamente a nuevos retos que hacen a muchas

personas, de dentro y de fuera de la enseñanza, reclamar cambios reaccionarios (ante el aumento de la diversidad cultural, ante la mayor dificultad en "dar clase", ante la comprensividad...). Es decir, a la vez que vamos hacia delante, hay que evitar ir hacia atrás; o quizá sea el mismo movimiento: un movimiento que transforma críticamente, pero no convenciendo a otros de nuestras soluciones, sino encontrando las maneras de hacer más igualitario el debate y la acción social. Un ejemplo: el pelear contra la exclusión y la segregación no ha de ser una tarea de unos que se preocupan por otros, sino que se consigue la imposibilidad de la exclusión de una mayoría o minoría social cuando ésta tiene suficiente poder para hacer oír su voz y operar en la vida pública².

Para esta tarea hacen falta nuevas estrategias y nuevos modos de actuar, pero también es necesario que abordemos la educación desde una perspectiva cultural, y que nos planteemos qué relaciones existen entre el movimiento específicamente educativo y otros movimientos sociales.

3. EDUCACIÓN Y CULTURA. APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL Y CONFLICTO SOCIAL

La educación intencional se sitúa dentro de una cultura, pero a menudo se olvida de este hecho: actúa como si de ella sólo interesara un saber escogido de entre una idea particular de cultura (la "alta cultura") y se tratase de inocularlo en las mentes de los/as aprendices. Frente a esta concepción, se sitúa la psicología histórico-cultural inaugurada por Vygotski, realizando algunas críticas radicales a su individualismo, a su aculturalismo, a su cognitivismo que no tiene en cuenta lo social y emocional, y a su falta de contextualización, aunque todo ello quizá sean formas diferentes de expresar la misma idea. Esta psicología de enfoque sociocultural concibe el *desarrollo individual como una construcción cultural*, que se realiza a través de la socialización con adultos de una determinada cultura, mediante la realización de actividades sociales con "sentido". Por otro lado, se invierte la tradicional relación que se suele establecer entre desarrollo y aprendizaje: Vygotski afirma que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, creando así el área de desarrollo potencial, con ayuda de la mediación social e instrumental (Vygotski, 1989, ó 1930-34). La psicología histórico-cultural constituye un sólido referente para la educación que defendemos, además, por las orientaciones que de su enfoque se derivan: el papel decisivo que juega la *actividad social real* y "*con sentido*" (Álvarez y Del Río, 1990) y la opción por *enriquecer el contexto*, frente a la peligrosa tentación de adaptarse a él en un sentido limitante (Ayuste *et al.*, 1994).

² De otra manera, siempre será más oída la razón del escritor que tiene un familiar profesor que le cuenta lo mal que está la enseñanza y que a su vez lo cuenta en la prensa de prestigio, que la voz de quienes sufren injusticias y exclusiones diarias en su contexto escolar, social y cultural.

Deberíamos, por tanto, replantearnos las relaciones entre conocimiento teórico y práctico, así como el diseño de los contextos de aprendizaje: su vitalidad, su riqueza para la relación social y para el aprendizaje relevante, su capacidad de acoger a los modos de aprendizaje no académicos, selectivos socioculturalmente por definición³: una interesante propuesta (aunque parece faltarle el componente transformador) es la Fiorenzo Alfieri (1993): el *aprendizaje cultural desde el territorio y la escuela*, tal como fue llevado a cabo desde el Ayuntamiento de Turín en años pasados. Y en una línea complementaria, Francesco Tonucci (2002) ha impulsado propuestas urbanas que buscan respetar y enriquecer la vida infantil (en este caso se echa en falta, no obstante, una visión más relacional entre lo infantil y lo adulto, más histórico-cultural).

En otro sentido, encontramos, en la propuesta de *democracia cultural*, un poderoso revulsivo. Según Ander-Egg, se ha pasado de defender el objetivo de la democratización cultural, al de la democracia cultural: si la primera se centraba en “proporcionar conocimientos culturales, en hacer participar de los beneficios de la élite cultural; la segunda consiste en asegurar a cada uno (individuos, grupos o pueblos) los instrumentos para que con libertad, responsabilidad y autonomía puedan desarrollar su vida cultural” (Ander-Egg, en Flecha, 1990, p. 76).

Pero *la cultura es un espacio de conflicto*. Con su concepto de “hegemonía”, Gramsci resaltó la necesidad de atender a la cultura como campo de lucha social, en tanto en cuanto el dominio no se ejerce sólo por la fuerza, sino también por el consentimiento, a menudo disfrazado de sentido común: pensamiento hegemónico como aquello que parece natural, sobre lo que ni siquiera se cae en la cuenta de que es una construcción histórica y, por tanto, cambiante. En este espacio de contradicción y transformación social se dan diferentes formas de producción creadora, estructuradas dentro de las relaciones de clase, género, etnia, edad, etc. Como dicen Henry Giroux y Peter McLaren (1998: 119-120):

En primer lugar, el concepto de cultura ha estado conectado íntimamente con la cuestión de cómo las relaciones sociales son estructuradas dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una forma de producción a través de la cual diferentes grupos, sea desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, la cultura ha sido vista como un campo de lucha en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto.

³ Todo ello supera el planteamiento de la escuela como “cruce de culturas” propuesto por Ángel Pérez Gómez (Pérez Gómez, 2000).

Aun así, tendríamos que resolver (aunque no vamos a intentarlo aquí) los problemas que existen al articular las propuestas sociales críticas con las culturas populares (no se trata de dos cosas diferentes y enfrentadas de por sí, pero pueden existir dificultades de entendimiento⁴), con la cultura de masas, con la cultura escolar (no neutral)⁵..., y todo ello, en el marco de la cultura dominante y de la desigualdad social⁶. Además, los retos de la interculturalidad se han presentado ya en nuestras sociedades, aún cuando con la segregación, la exclusión o el asimilacionismo (cuando no el rechazo) pretendan ignorarse. Un apretada síntesis de algunas de estas cuestiones las encontramos en una publicación de *Entrepueblos*; al comentarse las dificultades que se presentan en la escuela para una diversidad cultural en plano de igualdad, se afirma (AA 1995: 29):

a) *“La diferencia en los códigos de comunicación”, que señala C. Camilleri, entre el medio de procedencia del alumnado y la institución escolar; en efecto, lo que antes hemos llamado “cultura de clase media”, se refleja entre otros aspectos, en el vocabulario empleado en el aula, en la dicotomía entre autonomía personal y control, en la preminencia del saber teórico sobre el práctico, en el diferir el sentido del trabajo escolar en función de unas expectativas, etc.*

b) *En segundo lugar tendremos que tener en cuenta las dificultades de asunción y comprensión de la propia cultura o elementos culturales diferenciales y el posible conflicto con la cultura académica; esto provoca diversas reacciones en el alumnado, que se hacen mas complejas entre los que proceden de otra etnia o zona geográfica.*

En todo caso, en nuestra propuesta han de entrar en juego las acciones y contextos creados por los movimientos sociales críticos, como cuestionadores del pensamiento hegemónico al denunciar lo injusto, como impulsores de nuevas realidades y, en definitiva, como constructores culturales alternativos, sin los cuales la cultura crítica escolar difícilmente puede llegar a ser cultura, educación y acción transformadora.

⁴ Puede leerse el magnífico análisis que hace de esta cuestión Dolores Juliano (Juliano, 2003). Freire, por su parte, plantea no las dificultades, sino la necesidad de "respetar esos saberes de los que tanto hablo [saberes populares, experienciales], para ir más allá de ellos... (...). El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan" (Freire, 1998, p. 82); y también afirma: "Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida "superioridad lingüística" de las clases dominantes" (Freire, 1998, p. 102).

⁵ Existen dos posturas clásicas respecto a las culturas populares por parte de la institución escolar (y de la cultura dominante): las legitimistas y las relativistas, cada una de las cuales tiene sus peligros, tal como señala Claude Grignon lo ha explicado (Grignon, 1991). Podríamos decir que las dos posturas se dan desde el exterior de las culturas populares, decidiendo por ellas, aunque las posturas relativistas parten de un mínimo respeto hacia ellas.

⁶ Convendría situarnos también ante los *cambios socioculturales* (globalización neoliberal, postmodernidad...) de las últimas décadas, pero para esta cuestión, en relación con la educación, pueden verse otros artículos en este mismo monográfico y el libro de Pérez Gómez (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*.

4. LOS MOVIMIENTOS COLECTIVOS COMO AGENTES SOCIALES Y CULTURALES CRÍTICOS

Jorge Riechmann y Francisco Fernández Buey definen, de forma aproximativa, a un movimiento social como “*un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social* (promoviendo cambios, u oponiéndose a ellos)” (Riechmann, y Fernández Buey, 1994, p. 47). La acción es un componente esencial, obviamente, pero también es importante la función expresiva de los movimientos sociales, tal como nos dice Pedro Ibarra (2000: 10):

[Las personas que participan en un movimiento social] creen que los problemas a favor de los cuales han decidido movilizarse, deben solucionarse de forma participativa, igualitaria y cooperativa, y por tanto buscarán organizarse, moverse de forma solidaria, participativa para solucionar esos problemas. Así, prefiguran en su acción colectiva el mundo (o una parte del mundo) que tratan de establecer [...].

Sin embargo, no todas las organizaciones sociales luchan por la superación del actual modelo social: algunas podrían ser presentadas como agregados que permiten la salvaguarda de la buena conciencia, sin cuestionar, e incluso fomentando, el propio sistema de explotación global⁷. Los colectivos sociales críticos, en cambio, *construyen un imaginario social alternativo, cuestionando la realidad, pero también la representación que de ella nos hacemos*: yendo más allá de lo que se ve, poniendo en primer plano las causas que explican lo que sucede, y no sólo los efectos finales (que suelen presentarse en la visión dominante como producto de lo inevitable o del azar); haciendo ver que “lo que hay” no es “lo único que puede ser”; realizando propuestas, mostrando cómo se ha configurado la realidad actual, mostrando otras realidades... o, dicho de otra manera, que “otro mundo es posible”; mostrando, mediante la acción, las posibilidades de influir en la realidad, construyendo así una imagen de la acción social inexistente desde el pensamiento dominante (o reducido a su mínima expresión como votante en las elecciones). Acción e ideología aparecen unidos: “distinguir entre ideologías significa distinguir entre prácticas sociales; si se quiere cambiar la ideología hay que cambiar la práctica social” (Rizzardini, 2002, p. 296). Es necesario ligar también lo personal y lo colectivo (la idea feminista de que “lo personal es político”), y dotar de dimensión colectiva a lo que aparece como individual: como dice Marco Rizzardini, frente al encajonamiento en los “microcosmos personales” que produce el capitalismo, “está la necesidad de ir a refundar una elaboración, al menos alusiva, de una dimensión colectiva; producir identidad colectiva, producir “comunicación”, significa producir las condiciones de la resistencia, de la crítica radical e inmanente a la destrucción de los lazos sociales impuesta por el capitalismo” (Rizzardini, 2002, p. 336).

⁷ Recordemos cómo “Médicos sin fronteras”, por ejemplo, denunció el poder ser utilizadas las ONGs como “servicio post-venta” de los fabricantes de armas.

Los movimientos sociales tienen un *componente cultural* ineludible: más allá de cada acción concreta, existen prefiguraciones, imaginarios y formas de mirar alternativas, y, además, una cultura propia generada en el propio estilo de relación, acción y discusión. Imanol Zubero (1996: 16) afirma:

Mi tesis fundamental (...) es que en la actualidad no existe posibilidad alguna de poner en marcha una práctica emancipatoria significativa si no es sobre la base de una previa transformación cultural. Tarea de transformación cultural que exige dos cosas: la primera, aprender a mirar de una forma nueva la realidad social, ser capaces de analizar la realidad social con claves nuevas, diferentes de las claves dominantes; la segunda, establecer, a partir de esas nuevas claves, un auténtico combate cultural, una confrontación de legitimaciones. [Las cursivas son del autor].

Pueden suscribirse estas palabras, si eliminamos o matizamos la palabra “previa”; es decir, la transformación cultural no se da disociadamente de la transformación concreta, de las acciones. El mismo Imanol Zubero dice, en otra parte, que el espacio socialmente definido en el que tiene lugar la acción es también resultado de la acción: “la acción colectiva está envuelta en una *textura cultural*, una realidad que consiste en un específico discurso organizado que es previo a las motivaciones de los sujetos para actuar juntos y que incluso supera a las motivaciones de los actores” (Zubero, 1996, p. 65). No se trata de que los movimientos sociales sólo actúen en la esfera de lo cultural, sino de que es esta esfera la que ahora nos interesa, por su máxima conexión con la educación. Ha llegado el momento, por tanto, de presentar el concepto de cultura transformadora y, posteriormente, utilizarlo como campo común entre los movimientos sociales y la educación crítica.

5. DE CULTURA COMO BIEN INDIVIDUAL A LA CULTURA TRANSFORMADORA

El aprendizaje y la acción social se insertan en una trama cultural que las trasciende, pero esta misma trama es transformada por la acción social-educativa transformadora. Cualquier acción educativa crítica, por tanto, incluye una opción cultural; de hecho, todo el mundo estaría de acuerdo en que la educación debe “promover la cultura”. Sin embargo, “qué cultura” hay que promover ya es otra cuestión: vamos a ir avanzando dentro de algunos conceptos de cultura.

1. *Cultura como saber*. Entendido como “saber”, el concepto de cultura resulta muy restringido, muy limitado. Y más aún: suele tratarse de un saber estático, externo, que se considera que está “arriba”, a veces hasta fosilizado. El “saber” entra dentro de nuestro concepto de cultura, pero no lo agota, y, además, debe superar la cosificación, el estatismo, la simplificación; por el contrario, el saber es complejidad, dinamismo, discusión..., y relación con la realidad. La cultura no puede reducirse a algo que se posee a la manera de un objeto, aunque sí que debemos “tener

conocimientos”; la cultura, en su sentido profundo, “se es”. Y no olvidemos el poder, en su relación con el saber: ¿quién decide qué saberes son valiosos y cuáles no?; ¿quién controla el contexto y la intención?; ¿el saber supone poder para el que lo tiene, y exige sumisión a l@s demás?

2. *Cultura como disfrute*. Entramos en un concepto de cultura más dinámico y vital. Promovamos la cultura como disfrute y crecimiento personal, pero con matices. Seguramente hay que evitar o superar ciertos peligros y limitaciones: a) la cultura como consumo, como entretenimiento que no hace crecer el pensamiento, ni la acción, ni la emoción (verdadera); es la cultura como espectáculo-masa; b) la cultura como suma de creaciones de “artistas” o ‘personas sabias’, creaciones que otr@s solamente pueden aspirar a recibir; disociando así creadores/as individuales – receptores; c) la separación de la realidad, olvidando los efectos reales de la acción⁸; d) la cultura como placer individual y descomprometido.
3. *Cultura como creación y re-creación*. Hay un componente colectivo, de interacción, en cualquier realidad cultural. Sólo cuando somos capaces de crear o re-crear, estamos viviendo, con autonomía y libertad, la existencia humana. No existe la libertad acultural, puramente individual y abstracta, pero tampoco existe acto humano verdadero si es puramente mimético. No nos refiramos sólo a la creación de objetos culturales (creación artística) o de conocimientos: de forma más general, la cultura se re-crea en todos los actos y relaciones vitales.
4. *Cultura cotidiana*. Una cultura engarzada en lo cotidiano, y, por tanto, en lo más profundo de la conciencia: no es contradictorio. ¿O no conocemos a quienes escribiendo sobre crítica social, denunciando el individualismo, actúan en la práctica compitiendo brutalmente, expulsando a los demás de su “territorio”? La actuación cotidiana está impregnada de la cultura profunda, la más real: todos tenemos más problemas en cambiar la forma de vivir que en entender, e incluso explicar, cómo se puede hacer. Ahora bien, muy engarzados en “lo que existe, en la vida de cada día”, corremos el riesgo de que no haya avance, de que nos quedemos encasillad@s en lo monótono, en lo repetido y en lo limitado. Pero entonces estamos traicionando el sentido dinámico, la re-creación. Es necesario elevar la vida cotidiana, “culturarla”, a la vez que la cultura se hace real y cotidiana.
5. *Cultura crítica*. Las condiciones actuales no sólo suponen explotación, desigualdad..., sino que constriñen el verdadero crecimiento humano, por lo que parece necesario que la acción cultural sea crítica, además de creadora. Pensemos en una cultura como conciencia crítica, una cultura

⁸ Un ejemplo a criticar: John Archibald Wheeler es llamado el “físico-poeta”, por la elegancia y apertura de su investigación científica..., olvidándose él y quienes así lo ensalzan de sus aportaciones al desarrollo de las bombas atómicas (*El País*, 27 de marzo de 2002).

que imbrica lo cotidiano, lo concreto y lo emocional con el saber, la ideología y los valores. Se cuestiona, así, tanto el mundo como su representación. Hay varios peligros, sin embargo. El elitismo constituye uno de ellos (yo soy muy crítico/a, pero de una forma que me separa del resto). Otro es la desesperanza, criticar pero no confiar en el cambio; no creer que “otra realidad es posible”. Y una limitación todavía: falta la acción, para que podamos hablar de "cultura transformadora".

Hemos propuesto ya en alguna ocasión el concepto de *cultura transformadora* como eje: necesitamos una cultura transformadora que critique a lo existente, pero también plantee propuestas (en plural), haciendo hincapié en las posibilidades transformadoras de la participación consciente y colectiva. Y ha de ser una cultura de y para toda la población, sin exclusiones, sin desigualdad, sin dominio. La cultura transformadora es aquella que *ayuda a comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, para superar la desigualdad y la dominación*, es la que conecta *la reflexión con la acción*, es lo que queda después de cada experiencia transformadora, y que a la vez aumenta el bagaje para la siguientes. Cultura transformadora es, podemos decir, la que *conecta la utopía con las realidades concretas que necesitan superarse*, la que favorece la participación crítica. En este sentido, la cultura transformadora *conecta a los diferentes movimientos sociales* entre sí, va construyendo (más que definiendo, aunque también) algunas claves comunes y va estimulando el enriquecimiento mutuo, mediante la diferencia: de temas, pero también de formas de actuar e incluso de ideas. No hace falta uniformidad, ni competencia entre temas y ámbitos; lo que resulta imprescindible es construir conjuntamente algunas claves compartidas (de acción, de valores y de pensamiento); o, lo que es lo mismo, una cultura común que trascienda y que conecte cada tema, cada problema, cada actuación.

¿Todo esto anula los saberes, el disfrute, etc., en relación con la cultura? Obviamente no. Lo que queremos decir es que el concepto de cultura transformadora que proponemos debe incluir lo válido del resto de concepciones, tal como las hemos ido matizando; pero dentro de una visión que incluye la acción y el pensamiento, lo colectivo y lo personal. Hay aspectos que quedan menos acentuados en esta perspectiva: es cierto, pero, en todo caso, esta perspectiva es la que interesa promover, como punto de encuentro entre el movimiento social y educativo transformador.

6. “CREAR CULTURA TRANSFORMADORA”: EL ENCUENTRO ENTRE LA EDUCACIÓN CRÍTICA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

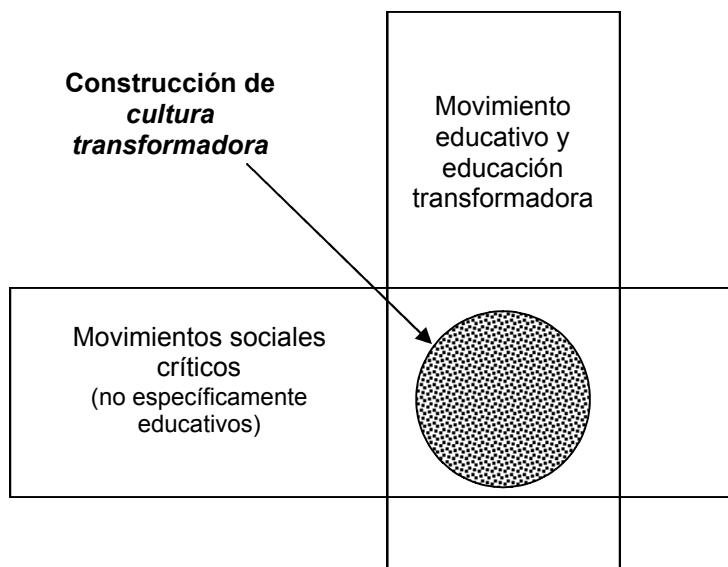
Freire explica su propuesta de acción-reflexión lo mismo en un contexto educativo, que debe ser a la vez lugar de acción (el círculo de cultura con adultos),

que en un movimiento social que también debe ser educativo; el papel que corresponde a la educadora o educador en un lugar es el que corresponde a la persona que actúa como “líder” social en el otro; y en los dos casos ha de superarse la dicotomía educador-educandos mediante el encuentro dialógico (Freire, 1990). En acertada síntesis, Carlos Núñez titula uno de sus libros "educar para transformar... transformar para educar". Y en la experiencia y reflexión acumulada de la *educación popular* latinoamericana encontramos un poderoso referente (Korol, 2001; Castilla, 2001). El componente educativo de los movimientos sociales críticos y la acción de la educación emancipatoria han de ser así integrados en un único enfoque global (respetando sus propias especificidades).

El movimiento de transformación educativa no tiene, así, una naturaleza diferente, esencialmente, a otro movimiento que se defina como “social”. Y, cuando nos hallamos dentro del campo de actuación educativa con una intención transformadora (en una escuela, en un grupo de animación...), existen interesantes puntos de unión. Sin embargo, creo que conviene concretar un poco más, para que la colaboración no oscile entre la mera conexión genérica y la colaboración puntual, o bien se dé una confusión de planos. Se necesita establecer un campo de encuentro más concreto y constante; un campo común pero que a la vez responda íntimamente a las funciones y características específicas de los movimientos sociales y de la labor educativa especializada⁹. El campo común que puede responder a estas características es el de la *construcción de una cultura transformadora* (ver gráfico 1). Parece claro que la educación no puede pretender generar conciencia crítica real si se desvincula del contexto social y no tiene, como uno de los referentes clave, a los movimientos sociales: se quedaría en una pseudo-conciencia contemplativa, en el mejor de los casos, sin acción y compromiso real, vital, humano y conflictivo. Pero el movimiento social tiene sus limitaciones, al menos en la situación actual: por sus dificultades para llegar a la totalidad de la población, o por la desigualdad sociocultural que lastra la participación de los grupos más o menos excluidos: baste ver cómo están infrarrepresentados en los movimientos sociales los grupos de menor poder cultural, aunque sean mayoritarios, como es el caso de las clases trabajadoras sin estudios universitarios (además de los problemas de supervivencia que casi imposibilitan la participación de las personas con menos ingresos económicos); en este sentido, abogamos por una educación *integral (vital), igualitaria y transformadora*: si alguno de los polos falta, altera a todos los demás: por ejemplo, sin alteración del contexto y participación comunitaria, la educación puede ser más igualitaria, pero no igualitaria; y todo ello no se dará sin conflicto y resistencia, puesto que vamos más allá del disfraz técnico que encubre la desigualdad, la pobreza formativa y la dominación.

⁹ La educación transformadora y los movimientos sociales, sobre todo cuando hablamos de la educación institucional, tienen, no obstante, algunas diferencias claras: además de los diferentes objetivos directos, no podemos olvidar el hecho de la minoría de edad en la educación básica, junto a su obligatoriedad, lo que introduce necesariamente formas de actuar y exigencias muy diferentes.

Gráfico 1



En Concejo Educativo hemos concretado un poco más, hoy y aquí, reflexionando y haciendo propuestas sobre cómo pueden complementarse las acciones de los movimientos sociales y de la educación formal (Concejo Educativo, 2002). Para que esto sea posible, sin embargo, ha de cambiar radicalmente la educación, incluso la que se pretende renovadora. También en algunos aspectos los movimientos sociales tienen que enriquecer su modo de actuar y sus objetivos. Me refiero a que, en muchas ocasiones, la actividad, lo urgente, lo inmediato, cuando no la compartimentación o la exigencia técnica, dificultan la creación del *poso cultural transformador* que hace que “quede algo” después de cada acción. La otra gran dificultad de los movimientos sociales es la escasa influencia en la mayoría de la población que no está dentro de sus redes de acción. En este sentido, parece conveniente que se amplíe su conciencia de ser agentes culturales-educativos y se generen instrumentos adecuados y propios de su campo de actuación: más que producir materiales didácticos que, descontextualizados de su utilización en la acción social, son unos materiales más dentro de las escuelas, se trataría de que exista toda una línea de *materiales y acciones accesibles a la población en general*, y que, por tanto, exista una posibilidad de educación social crítica y dialógica.

Paralelamente, resulta imprescindible que los movimientos sociales y la educación crítica contribuyan al aumento de poder (empoderamiento) de los grupos sociales más o menos excluidos de la vida pública, para que la participación igualitaria sea posible. Hay que rechazar aquellos planteamientos educativos que se reclaman críticos, pero que no tienen en cuenta, en la práctica, a la totalidad del alumnado, o las de quienes, desde el ámbito social, no consideran que la mayoría de la población sea destinataria, desde el principio, de sus prácticas. Se trata de pelear por la igualación económica y educativa, pero también de generar acciones que consigan conectar las preocupaciones más inmediatas de numerosos sectores sociales (especialmente si tienen que ver con la supervivencia económica y social) con las necesarias transformaciones más o menos estructurales: me refiero a que quien está preocupado por tener un empleo ahora o en un futuro cercano no puede entusiasmarse con el estudio de las condiciones estructurales del paro o de su evolución histórica; y, por el contrario, si se trata de resolver “su” problema de forma individual, entonces la realidad estructural del paro y del subempleo seguirá reproduciéndose.

La emancipación, de esta manera, ya no ha de entenderse como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con sus presupuestos básicos: “Nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1997, e.o. 1970, p. 73). Así, “el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos” (Freire, 1990, p. 70). Sin embargo, resaltemos que la perspectiva dialógica, para ser emancipadora, necesita que, al menos, una de las partes que se encuentran (en la educación o en la acción social) *aporte una visión crítica* y que exista una *inserción en contextos sociales transformadores*: en caso contrario, el diálogo no salta la barrera del pensamiento dominante. Así será posible que el encuentro educativo sea un compromiso de todas las personas participantes para cambiar lo que restringe el aprendizaje y la libertad, como afirma Costa Críticos (1993), sin perder como referentes los objetivos de igualdad en la diversidad, de democracia radical y de defensa y construcción de lo público. Llega ahora el momento de presentar una propuesta que, a pesar de ser general, se sitúa en el plano del “qué hacer” como activistas.

7. MOVIMIENTOS, REDES Y ESPACIOS DE ENCUENTRO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Dentro del campo educativo contamos con experiencias prácticas en centros concretos, reflexiones teóricas –generalmente individuales–, colectivos (grupos de investigación, asociaciones con finalidades muy concretas) y movimientos organizados con intenciones más globales (MRPs...). También tienen su peso organizaciones como los sindicatos de profesores/as y de estudiantes o CEAPA. Y, casi al margen, nos encontramos con el mundo de la educación no formal

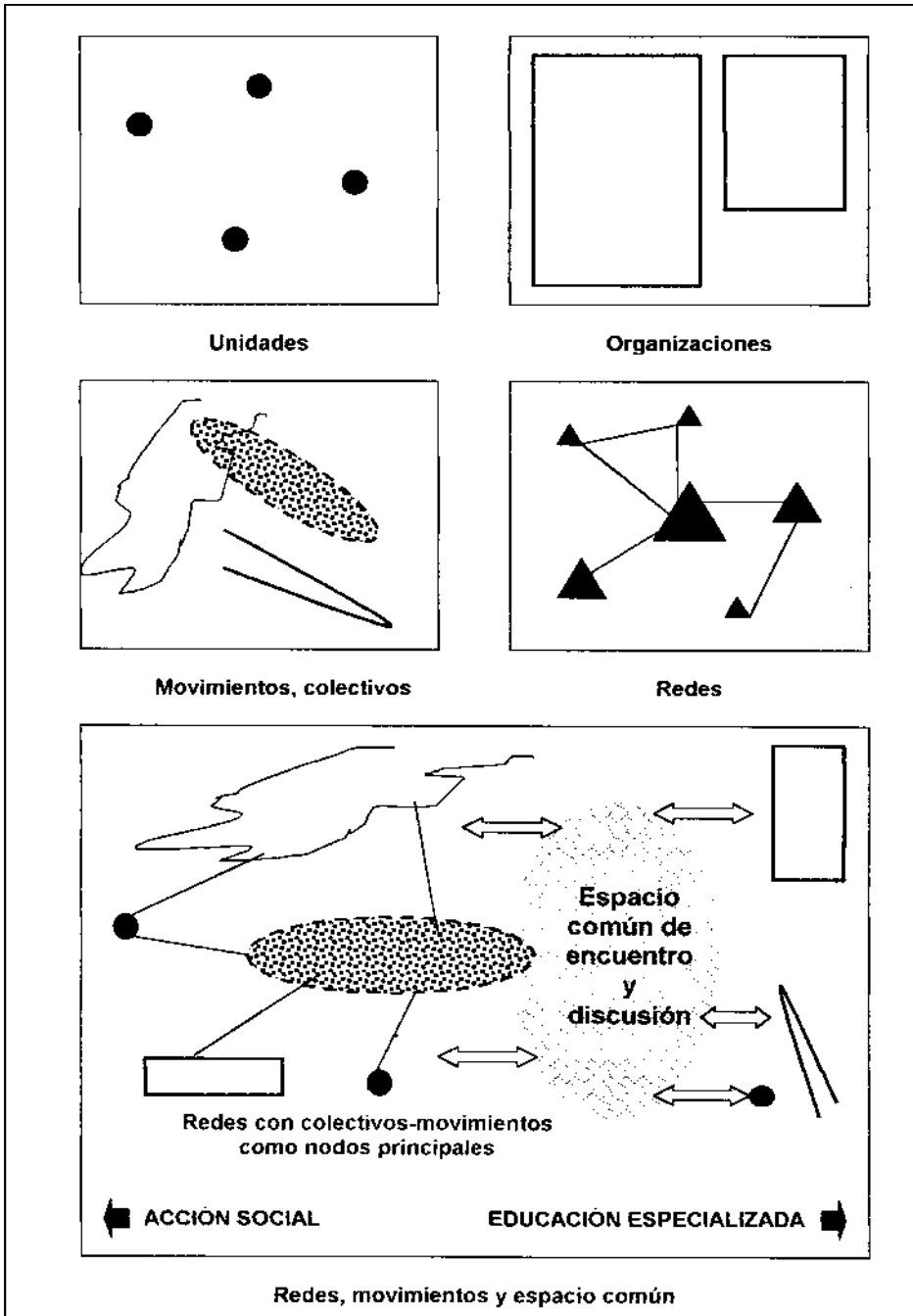
(educación no reglada de personas adultas, educación social...). Suele operar cada uno de estos elementos dentro de su propio ámbito, y las relaciones entre unos y otros son casi nulas o puramente coyunturales. Pero, además, el movimiento de transformación educativo-cultural, si quiere tener un carácter crítico, no debe reducirse al ámbito de la educación especializada, sino que tiene que estar conectado con los movimientos sociales, al menos en su vertiente de creación de sentido, y conocimiento. Hoy por hoy, no existe esta relación de forma general, estable y constructiva.

En otros apartados he ido fundamentando cuáles son las claves para conectar el movimiento educativo crítico con el movimiento social. Pero es verdad que necesitamos también, para abarcar más la realidad, estar en conexión con organizaciones y colectivos que no tienen una opción transformadora tan decidida pero demuestran capacidad para generar experiencias o resistencias políticas a recortes en los derechos educativos o a la privatización. Conciliar el operar en lo concreto con la intervención pública, relacionar lo educativo y lo social, conectar sectores que suelen ir cada uno por su lado (familias, sindicatos educativos, movimientos sociales...), etc., sin caer ni en el reformismo ni en la pasividad práctica¹⁰, no es fácil. En todo caso, no tiene por qué existir una solución definitiva y global para hacerlo, pero sí podemos pensar en un “mapa” que favorezca el trabajo en red y el encuentro educativo-cultural, no desde falsas equidistancias o pretensiones totalizadoras, sino asumiendo que se pretende ser, desde un tipo de movimientos, uno de los nodos. Dicho al revés, proponemos que *los movimientos socioeducativos se constituyan en nodos que tienen entidad por sí mismos, pero que simultáneamente propongan cuáles pueden ser las relaciones con el resto del movimiento transformador.*

En el gráfico 2 se simboliza lo que pueden representar las personas o centros como elementos aislados, las organizaciones como entidades amplias y estructuradas, los movimientos como colectivos más pequeños, flexibles y abiertos y la forma de conexión en red. Si los elementos individuales tienen la posibilidad de concretar y contextualizar sus experiencias y aportaciones, tienen en su carácter aislado su principal limitación (y no olvidemos que quienes se van desligando de un movimiento más amplio tienen muchas posibilidades de acabar integrándose “en lo que hay”). Por su parte, las organizaciones tienen la capacidad de abarcar amplios territorios y a numerosas personas, pero su incidencia en cada contexto concreto es menor, además de depender de la estrategia general, establecida normalmente desde el centro de la estructura organizativa. Los movimientos, en los cuales nos incluimos, tienen gran flexibilidad en su actuación y una gran capacidad de contextualización, pero no inciden directamente en la realidad concreta ni llegan a

¹⁰ Véanse las propuestas de Michael Apple (1987) sobre "reformas no reformistas", teniendo en cuenta su análisis entre reproducción y contradicción, y entre las esferas política, cultural y económica.

Gráfico 2

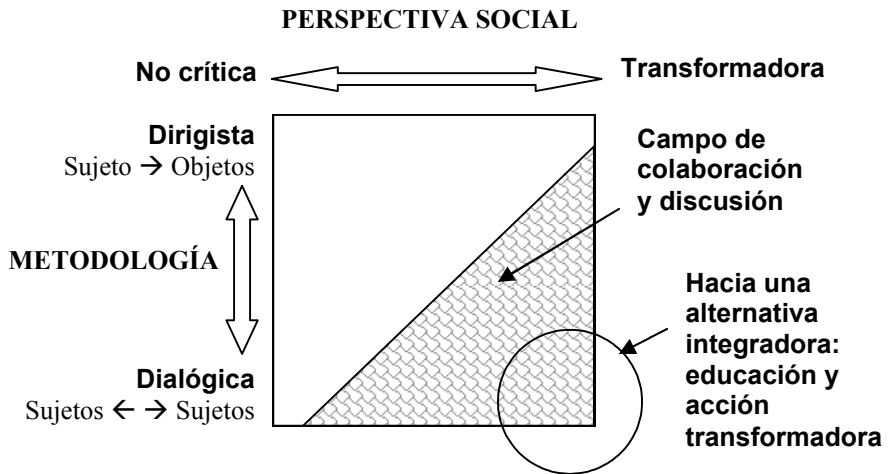


la mayoría de la población. Finalmente, las redes son una estructura conexional emergente e indudablemente poderosa y flexible, muy cercana a los modelos de relación social espontánea (favorecida además por las nuevas tecnologías de la comunicación), pero necesitan la intencionalidad que le proporcione alguno de sus componentes para tener alguna eficacia transformadora¹¹. La propuesta de integración que hago recoge todas estas realidades ya existentes; pero, más allá de sumar simplemente todo lo que hay, el mapa contiene algunos aspectos particulares:

- El papel clave que se otorga a los movimientos socioeducativos como nodos de conexión entre colectivos sociales y educativos, personas, organizaciones, etc.; es evidente que no son los únicos nodos, pero cada cual tendrá que definir cómo quiere actuar y cómo genera redes propias (que no son incompatibles con éstas).
- La necesidad de integrar lo educativo y lo social, específicamente en su vertiente cultural (cultura transformadora). En este sentido, el campo educativo se enriquecería con visiones externas y con la creación de contextos críticos, así como con la asunción social de la educación como tema público. Los movimientos sociales, por su parte, se verían estimulados a tener más en cuenta su vertiente educativo-cultural dirigida a toda la población, así como a participar en la construcción progresiva pero constante de herramientas y contextos culturales transformadores.
- La conveniencia de que exista un espacio de encuentro entre todas las realidades que tengan que ver con la educación igualitaria y democrática, de una u otra manera, sin necesidad de estar en todo de acuerdo. Este espacio no tiene por qué tener la forma de coordinación, sino de lugares y formas de intercambio con cierta estabilidad, que se convierten en lugares de referencia común sin que haya que definir quiénes están y quiénes no (por ejemplo, a nivel estatal es obvio que se necesitaría un espacio telemático de intercambio, que debe mantener alguien en concreto, pero con un objetivo que trasciende a quienes lo mantienen).
- La posibilidad de relacionar (no integrar) planos muy distintos, como los de la acción personal como profesional o activista, la colectiva e incluso, hasta cierto punto, algunos elementos de la institucional (cuando puede actuar con alguna autonomía: un centro educativo...). En todo caso, ha de superar el plano exclusivamente profesional y escolar, terreno en el cual, aunque no existe algo como lo que proponemos, sí que hay más relación interna.

¹¹ Por ejemplo, existen numerosas iniciativas que conectan realidades institucionales, como por ejemplo redes escolares telemáticas, pero que se agotan en el puro contacto en sí. Cuando existe intencionalidad crítica, siempre entran en juego los movimientos sociales como integrantes de la red.

Gráfico 3



¿Cómo entendemos el campo de colaboración y discusión? En el gráfico 3 intento simplificar lo que pueden ser dos variables clave respecto a la educación y la transformación social. Por un lado, desde el punto de vista de la finalidad de la acción, podemos establecer un horizonte más o menos crítico-transformador respecto a la sociedad que vivimos. Por otro, desde el punto de vista metodológico, encontramos posiciones más o menos dirigistas-transmisivas. Seguramente debemos encontrar, como movimientos específicos, *opciones que intenten superar esta dicotomía en una única propuesta*: pienso que la base más adecuada actualmente para ello es el pensamiento de Freire, en el cual difícilmente podemos separar un aspecto y otro.¹² Sin embargo, como estamos pensando en un *campo de colaboración más amplio*, el disociar ambos polos puede servirnos para delimitarlo un poco, sin reducirlo a lo que puede ser una opción particular. Así, podemos dejar claro que no nos interesa mucho discutir con aquellas opciones políticas y educativas que no incluyen ninguna visión dialógica o que no tienen ninguna dimensión crítica. Pero no excluiríamos para el encuentro a aquellas que, siendo más bien dirigistas, tienen un componente crítico (por ejemplo, lo que correspondería a las propuestas de Gramsci), o a aquellas que, siendo poco sociocríticas, propugnan el desarrollo personal y la participación comunitaria (por

¹² En un orden más concreto, contamos con las ricas aportaciones de Tomás R. Villasante alrededor de los procesos de participación y reflexión social (investigación acción participativa...). Por ejemplo, puede verse Villasante (1997).

ejemplo, lo que podemos llamar enfoque personalista-humanista, o el de Morin,...)¹³.

Cada cual puede participar desde su esquema propio, pero parece conveniente clarificar desde dónde se habla, asumiendo la tensión que supone defender un modelo propio y a la vez establecer contextos de colaboración y diálogo con otros modelos, generando nuevas perspectivas y experiencias reales. Quizá una propuesta de este tipo pueda conjugar la intencionalidad y la pelea social de la modernidad, con la apertura, flexibilidad y complejidad que hoy valoramos (no necesariamente desde puntos de vista postmodernos); o, dicho de otra forma, quizá se trate de llevar a cabo, también en el plano organizativo, una propuesta participativa y transformadora.

ANEXO: MÁS EN CONCRETO

Muchas de las ideas expuestas aquí atraviesan diversas actuaciones concretas, pero no constituyen su eje principal. Otras alimentan los deseos y buscan la forma de hacerse reales. En algunos casos, no obstante, podemos hablar de iniciativas concretas que tienen mucho que ver con lo que ahí se ha expuesto.

- Quizá lo que más se acerque a la idea de cultura transformadora de la que hemos hablado, así como de la propuesta de redes socioculturales transformadoras, sea la iniciativa que está desarrollando Concejo Educativo con otros colectivos sociales de Castilla y León: **RedCyL** www.redcyl.comunica-accion.org. Se ha puesto en marcha, entre otras cosas, un *sitio web* dirigido a toda la población, de carácter crítico y construido colectivamente, como es **comunicAcción** (www.comunica-accion.org). Puede verse en el mismo *sitio web* su presentación y su realidad actual, pero también su fundamentación desde el campo educativo en www.concejoeducativo.org/alternat\edu_mmss.htm.
- En Concejo Educativo hemos trabajado especialmente con los movimientos sociales en nuestro tema central del curso 2002-2003 *Educación igualitaria y transformadora*. (www.concejoeducativo.org/3igu_tra.htm). En cuanto a experiencias de aula que relacionen la actividad escolar con los movimientos sociales a través de la acción real, contamos con la que desarrollan Miguel Ángel Aragón y Elisa Gutiérrez, uno de cuyos ejemplos puede verse en www.concejoeducativo.org/alternat/e_aso-ga.htm

¹³ Ciertas propuestas educativas que se están haciendo desde la "ecología profunda", la biología no mecanicista y el espíritu postmoderno, como la de Hugo Assmann (2002), aunque tienen puntos de interés y contribuyen a erosionar los paradigmas mecanicistas, me parecen criticables por poder ser una nueva naturalización de la relación social, ocultando los aspectos de dominación y desigualdad.

- También Concejo viene formando una red de personas en contra de la LOCE en Castilla y León, en la que pueden integrarse enseñantes, padres/madres, alumnado y ciudadanos/as en general (www.concejoeducativo.org/0red.htm). Por su parte, la Federación de MRPs de Cataluña ha impulsado la *Coordinación de Escuelas 3-12*, (<http://esc3-12.pangea.org>) que conecta lo reivindicativo y lo pedagógico (véase el artículo de Joan Domènech en el presente monográfico).
- La Confederación de MRPs impulsó el congreso estatal *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, en el año 2001, con sindicatos de enseñanza y CEAPA. (www.nodo50.org/igualdadydiversidad). Es una experiencia ambivalente, en cuanto a que el encuentro de sectores que se consiguió (aunque exclusivamente educativos) no tuvo continuidad por las estrategias particulares de alguna organización.
- Personalmente, he desarrollado una pequeña sección *web* dirigida a la población en general, como ejemplo de la idea de materiales críticos de uso social, y que pueden ser utilizados educativamente, sin ser, de antemano, didácticos y reducidos al ámbito escolar (www.comunica-accion.org/otramirada).
- Una iniciativa ajena a los MRPs, de gran interés por lo que supone de intervención en el campo educativo de los no-profesionales, es el *Movimiento por la calidad de la educación en el Sur y Este de Madrid* (www.nodo50.org/movicaliedu).

Añadamos finalmente que, en general, se puede acceder a un mayor desarrollo de algunos de estos temas, así como a otros relacionados (educación, transformación social) en la página personal del autor: www.pangea.org/jei (educación transformadora, acción y reflexión social, didáctica crítica de las ciencias sociales...).

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, F. (1993). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña. Vol. I* (pp.172-187). Madrid: Morata. [Puede verse una versión de este texto en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1994]
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós-MEC.

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. [Título original: *Reencantar Educação, Rumo à sociedade aprendente*.]
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Castilla, J.L. (2001). "De una sociología de la cultura a una sociología por las culturas: lecciones de la Educación Popular". En *Revista de Educación*, nº 324, pp. 197-214. Madrid: MECD.
- Concejo Educativo de Castilla y León (2002). *Para una ciudadanía crítica: educación, movimientos sociales y cultura transformadora*.
www.concejoeducativo.org/alternat/edu_mmss.htm.
- Criticos, C. (1993). "Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin *apartheid*". En R. Aparici, *La revolución de los medios* (pp. 79-92). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues del Llobregat: El Roure.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España [1ª edición: 1970]
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. México / Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Grignon, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". En *Archipiélago*, nº 6 (pp. 15-19). Pamplona.
- Ibarra, P. (2000). "¿Qué son los movimientos sociales?". En Grau, E. e Ibarra, P., (Coord.), *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red* (pp. 9-26). Barcelona: Icaria.
- Juliano, D. (2003). "La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico. Estado de la cuestión y líneas de avance". En Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, À., *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género* (pp. 17-72). Barcelona: Octaedro.
- Korol, C. (2001). *Educación popular: Acción cultural para la libertad*.
www.rebellion.org/sociales/korol290501.htm
- Martínez Bonafé, J. (2002). "¿Qué son los MRP?". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 311 (pp. 85-89). Barcelona: Praxis.
- Pérez Gómez (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1994). *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2002?). "De los Consejos de los niños a la ciudad de los niños". En *II Encuentro La ciudad de los niños. Las transformaciones de la ciudad* (pp. 13-25). Madrid: Acción Educativa.
- Rizzardini, M. (2002). "La producción de conocimiento y comunicación en las ONGD. Entre la ideología dominante y un imaginario social alternativo". En Revilla, M., *Las ONG y la política* (pp. 286-345). Madrid: Istmo.
- Villasante, T.R. (1997). "Sociopraxis para la liberación". En Goikoetxea y García Peña (coord.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 127-142). Madrid: Popular.
- Vygotski, L.S. (1989, o.1930-34). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Edición de Michael Cole et al.]
- Zubero, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: HOAC.
- VV.AA. (1995). *Educar desde el Interculturalismo*. Salamanca: Entrepueblos / Amarú.