

¿Puede la educación transformar situaciones sociales?

Juan Sáez Carreras/Margarita Campillo Díaz/Andrés Escarbajal de Haro

Universidad de Murcia

1. LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA.

Una afirmación común y una extraña paradoja aparece en el discurso pedagógico contemporáneo ya proceda de las instituciones expertas en el diseño y elaboración de reformas educativas como en la fundamentación de supuestos y teorías para llevarlas posteriormente a la práctica, o ya se detecte en el mundo profesional de las escuelas y en cualquier espacio donde se propongan estrategias de enseñanza.

La afirmación común, compartida en gran medida por todos los interesados en la educación es que la Pedagogía, aunque siga teniendo poca o escasa credibilidad, puede contribuir al desarrollo o a la confirmación de las democracias (CARR, 1997). Nunca como ahora se ha escrito tanto en nuestro país sobre las relaciones entre educación (con todos los adjetivos que quieran añadirse: moral, cívica, política...) y democracia, desde diversos puntos de vista, adoptando posiciones semejantes o manteniendo posiciones integradoras. Esta tesis, escasamente cuestionada, es fruto de la inquietud o de la motivación de quienes, más allá de sus situaciones burocráticas, creen en la enseñanza y en sus relaciones con el entorno en que se desenvuelven. Sin embargo, a diferencia del contexto europeo y

americano, la defensa de esta relación no ha promovido un agrio pero importante debate entre los implicados en la cuestión con lo que, a nuestro juicio, se ha perdido la oportunidad de explicitar las diversas variables y dimensiones que encierra este binomio. La falta de costumbre, el miedo a las repercusiones, la autocensura, la carencia de plataformas sólidas desde las que argumentar y otras muchas razones podrían explicar el interés de teóricos y expertos en profundizar el papel de la educación en la formación de sociedades civiles bien enraizadas (SAEZ, 1989). Incluso las editoriales, que en los ámbitos internacionales contribuyeron a enriquecer el debate (aunque fuera más por razones de éxito que por intereses culturales), aquí han permanecido al margen obviando el relevante papel que hubieran podido llevar a cabo.

La extraña paradoja es que si esta relación no es apenas cuestionada, como afirmación general, sí que en cambio produce alejamientos y disgresiones cuando se entra en aspectos particulares que la misma conlleva. Porque aceptar de partida que la educación es un instrumento excelente para el desarrollo de las escuelas supone reconsiderar "algunas variables" que alteran las percepciones que algunos educadores mantienen sobre la enseñanza. Algunos ejemplos nos podría ayudar a matizar más pertinentemente nuestra reflexión

- Aceptar las fuertes imbricaciones de la democracia con la educación reclama una nueva revisión de los fines de la educación. Esta revisión supondría recordarnos que no es la instrucción el único objetivo que persiguen las escuelas sino que las metas que éstas deberían plantearse son más bien, ambiciosamente, supraeducativas: mejorar los contextos sociales, promover las relaciones de convivencia, ayudar a compensar las desigualdades sociales, hacer que las personas sean más críticas para que sean capaces de tomar decisiones que tengan que ver con sus vidas y con los entornos donde ellas se mueven... en fin, en algunas publicaciones de última hora sobre el tema, aparecen un amplio catálogo de fines educativos que sintetizarían el espíritu y la filosofía que encierra la relación entre la escuela y democracia (GORDON, 1991).
- Con estos supuestos de partida, una amplia gama de elementos que forman parte de la dinámica escolar y extraescolar que explican en gran medida la naturaleza de los fenómenos educativos, son también susceptibles de revisión: las funciones y roles que se les asigna a profesores y estudiantes, la utilización de recursos y espacios, las propuestas metodológicas para el desarrollo de pautas de aprendizaje, los criterios y técnicas de evaluación en la enseñanza, la actividad real de los educadores en el aula...(WEIR, 1985).

En realidad, considerar que la educación tiene como objetivo fortalecer las democracias es una afirmación más que formal y retórica: ya que muchos elementos considerados como básicos e incues-

tionables en las dinámicas escolares y extraescolares tienen que ser afrontados a la luz de nuevas plataformas y perspectivas. Este no es el lugar para desarrollar todos estos aspectos que, por lo demás y siguiendo a autores de reconocida rigurosidad y compromiso, hemos tenido la oportunidad de abordar en otros momentos (SÁEZ, 1989, 1992, 1994, 1997...); aparte, por supuesto, de la profundización con que son considerados estos temas en la investigación educativa actual. Pero sí que apreciamos la oportunidad de detenernos en uno de estos elementos fundamentales en las fenoménicas educativas: nos referimos al papel de los educadores como profesionales de la enseñanza a cuya relación con sus alumnos, futuros ciudadanos, dedican gran parte de su tiempo.

2. ¿PUEDE LA EDUCACIÓN TRANSFORMAR CONTEXTOS SOCIALES?

El término transformación tiene, en la traducción o utilización castellana, unas connotaciones muy definitorias. Transformar algo parece hacer referencia a cambio radical, definitivo, por el que una cosa, que en su momento fue, pasa a ser otra bastante distinta de la que inicialmente era. Sin embargo, tal y como es usada en el lenguaje educativo, la palabra abandona su semántica arquitectónica y estética (transformar un edificio o cambiar el estilo de una cosa) para convocar otras traducciones diferentes: modificación, cambio, innovación, reconstrucción... de unas situaciones vividas por unos actores sociales que, en función de otros principios y objetivos, deciden recrear situaciones distintas e interpretarlas

asumiendo funciones y roles diferentes. Teniendo como referencia el título del artículo podríamos preguntarnos, aceptando la premisa anterior de que las finalidades de la educación son supraeducativas, por el modo en que los profesores son capaces de ayudar a mejorar los contextos sociales en los que se mueven transformándolos como resultado de sus actividades docentes: ¿pueden los educadores de nuestro tiempo apoyar el desarrollo de sus entornos en favor del mantenimiento de sociedades democráticas o del aumento y solidez de las mismas?; ¿es ésta una pregunta tan formal como retórica o es una llamada a la utopía; ¿tiene sentido una reflexión de este calado en unos espacios y tiempos dominados por fuerzas corporativas e instituciones económicas que luchan por reproducir sus privilegios y mantener sus beneficios? (HASKINS, 1985) La respuesta en realidad depende de la perspectiva que adopte aquél quien se la haga. A título de ejemplo.

A) Los defensores de la transversalidad como eje fundamental de la Reforma Educativa saben que, de fondo, la enseñanza centrada en valores encierra un potencial, transformador de las escuelas, muy importante: proponiendo que determinadas materias, hasta ahora aparcadas en la educación, impregnen o atraviesen de lleno el curriculum de los centros educativos. Pero tal propuesta, si se pretende llevar a cabo respondiendo al espíritu que la anima, es una enmienda a la totalidad de la escuela como organización social. Si ésta no modifica sus propias dinámicas internas y externas poco puede hacer en esta institución la transversalidad por educar en una serie de valores que aproximen a los estudiantes a

su entorno social. Se da con frecuencia, pues, la paradoja de que se defiendan las materias transversales con verdadero énfasis y luego se ponga todo tipo de obstáculos para que se dispongan los recursos necesarios con los que la escuela pueda abordarlas con credibilidad y coherencia. Esta contradicción no debe ni puede hacernos olvidar lo que supone la transversalidad. La expresión "educación centrada en valores", tan frecuentemente identificada en medios educativos de corte progresista, es en el fondo una declarada tautología: al fin y al cabo no se concibe la educación sin valores; es más la educación materializa valores día a día pues éste es uno de los elementos esenciales de su naturaleza. Que la finalidad de tal acentuación pretende recordarnos la relevancia de algunos valores (coeducación, igualdad de sexos, salud, medio ambiente, paz...) no es una estrategia rechazable pero no añade conocimiento sobre los *qué* y los *para qué* de la educación (SAEZ, 1997).

B) Lo que en realidad demanda la transversalidad es una cuestión de más alcance para el logro de los objetivos que las personas quieren conseguir a través de la educación: ¿de qué modo pueden propiciarse pautas de aprendizaje que permitan que tales valores resulten de tales procesos de enseñanza? No basta con decir que la salud, la paz, la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente... son valores a tener en cuenta en los proyectos que las aulas concretan día a día. Es preciso saber cómo ajustar métodos y contenidos, la gramática y la sintáctica, estrategias y objetivos... porque puede

darse el caso de que algunas técnicas de aprendizaje promuevan valores contrarios a los esperados por la utilización de los citados procesos de enseñanza. Las investigaciones realizadas para evaluar si los programas de Educación Ambiental han modificado las actitudes comportamentales de los alumnos con respecto a su medio ambiente han demostrado que apenas puede percibirse este cambio. ¿Qué está fallando? Que no se puede identificar Educación Ambiental con el número o la cantidad de informaciones que los profesores proporcionen sobre su entorno natural y cultural. Esta tarea no es educativa, es más bien instruccional. La educación supone crecimiento moral en los hombres, sensibilidad particular, para actuar y tomar decisiones con respecto a su medio y con respecto a ellos mismos que viven en él. Otro tanto ocurre con los programas de educación para la paz que no han contribuido a que los niños y adolescentes sepan como resolver, mediante reglas dialógicas de argumentación, sus conflictos. O con la educación intercultural y...(SAEZ, 1996).

Entonces ¿cuál es el camino para tener éxito? Si no hay crecimiento moral no hay toma de decisiones y sin éstas no existe posibilidad de actuar para transformar nuestros contextos sociales en orden a mejorarlos, a hacerlos más convivibles y democráticos; pero ¿cómo hacerlo?; ¿de qué manera los maestros y profesores pueden materializar esos valores que defienden como relevantes para la vida y la sociedad?

3. ¿PUEDEN LOS EDUCADORES SER TRANSFORMADORES DE SITUACIONES SOCIALES?

Existen un buen número de estudios que se han dedicado a analizar la vida de los enseñantes, el modo en que piensan y actúan, la percepción que tienen de su profesión, las actitudes que muestran frente a sus disciplinas, las estrategias que utilizan para sus enseñanzas, el valor que les conceden a los conocimientos y a los libros de texto... y sobre todo, como compendio de toda la serie de variables que tienen que ver con las actividades que realiza en su clase, hemos podido revisar con detenimiento una buena serie de investigaciones centradas en el tipo de formación que reciben y en el que son socializados, hasta convertirse, en gran medida, en la plataforma que, un gran número de educadores, vuelve a reproducir y replicar en sus tareas profesionales. Tenemos varios paradigmas o modelos educativos como, también, se han podido identificar diversos tipos de imágenes docentes que explican la naturaleza de los procesos de aprendizaje así como las funciones y roles que despliegan tales profesores. A los efectos de esta sintética colaboración nos gustaría centrarnos en dos imágenes controvertidas, teóricamente opuestas, con el fin de escrutar las posibles respuestas que pueden darse sobre los educadores como facilitadores o promotores de transformaciones en diversos contextos sociales (LENTRICCHIA, 1983).

3.1. Los educadores como aplicadores de conocimiento.

La primera imagen que aparece en los estudios, con predominio sobre las demás, es la que asocia la tarea del educador a visiones instrumentales de la enseñanza. Tal concepción caracteriza la actividad del educador como la de un técnico, un "ejecutor" especializado que aplica los conocimientos, elaborados por expertos ajenos a los contextos de aula, a la práctica educativa por medio de teorías y técnicas estandarizadas en interés de la eficiencia o de la eficacia. En esta imagen el profesor o educador, sea en el nivel que sea, aparece como un funcionario público, en una tendente línea de proletarización cada vez más ascendente, que se preocupa por transmitir conocimiento útil, instructivo, acotado, procedente del marco de las disciplinas, del que los alumnos tendrán que dar cuenta de él si quieren superar con éxito sus exámenes. El conocimiento se convierte, pues, en el objetivo y por lo tanto es asimilado como absoluto: de ahí el que no sea problematizado ya que se le considera incuestionable y, por ende, sea tratado más como estático que como algo dinámico que tiene que ver o pueda tener que ver con nuestras vidas. Las consecuencias de este modelo docente no se les escapa a nadie.

- Al reificar los conocimientos como obsoletos o verdaderos los descontextualiza y los desvitaliza.
- Al olvidar que el conocimiento está enclavado histórica y socialmente, presentándolo con tonos abstractos y esencialistas, se produce progresivamente una devaluación de los valores en la enseñanza.

- Lo que convierte al conocimiento en algo irrelevante, tal y como ha sido denunciado una y otra vez: lo que se aprende en las escuelas, se dice con frecuencia, "sirve para muy poco" (BROWN, 1977).

En esta concepción tecnocrática han sido formados los profesores, la misma que ellos utilizarán para formar a sus alumnos, futuros educadores, al menos, potenciales ciudadanos. Concepción que aplica los principios y estrategias de la racionalidad tecnocrática, que tan bien funciona al parecer en economía, a la educación que ve como sus dimensiones morales se van desmoronando. Zeichner suele emplear la metáfora de la "producción" para explicar la naturaleza de los procesos de enseñanza: altos expertos defiende lo que hay que hacer y otros lo hacen separando la concepción de la ejecución: una separación arriesgada ya que los profesores no tienen que pensar sobre un conocimiento en el que él no participó en su elaboración. Lo que ha provocado:

- que los maestros no se sientan motivados por una información que no han internalizado.
- que la rutina, el estereotipo y las convenciones dominen la enseñanza.
- que se despoje a los profesores y educadores de sus dimensiones profesionales descalificándolos progresivamente. (GIROUX, 1989).

¿Esta es la plataforma viable para transformar contextos?; ¿para enfatizar valores? Convertidos en obedientes funcionarios que aplican lo que otros se han dictado para cumplir las urgencias de la eficiencia ¿se encuentran preparados los profesores y los educadores para capacitar y ayudar a los alumnos a pensar sobre

quiénes son, qué tipo de profesionales forman, cuál será su futura responsabilidad, cuáles son sus compromisos con su comunidad...? Perdidos en labores burocráticas dedicadas a controlar a sus alumnos (preparación de exámenes, aplicación, corrección, evaluación, retraducción en actas formales...), a sus clientes y destinatarios, a potenciar sus disciplinas, organizar sus actividades de un día para otro, preparar las técnicas más eficaces para transmitir conocimiento... los profesores, que han sufrido esa desagradable separación entre el que diseña o piensa y el que actúa, se sienten poco atraídos para reflexionar profundamente sobre: qué es digno de ser enseñado y qué no lo es (no es capaz de tomar decisiones que le compliquen la vida); cómo analizar la naturaleza de la enseñanza; cómo abordar la relación entre escuela y sociedad o entre educación y democracia o sobre, por poner otro ejemplo más, qué tipo de conocimiento es más pertinente para potenciar y favorecer esta relación (ORTEGA y SAEZ, 1993). Aunque no era nuestra intención, no nos sustraemos a la tentación de citar un texto tan clarificador, como el que viene a continuación, para aumentar la comprensión que en este modelo gerencial tiene la burocratización de las instituciones educativas en relación con las funciones del profesor y la estructuración específica que éste hace del conocimiento.

“Las grandes exigencias que las escuelas burocráticas mantienen respecto a la estructura del conocimiento son: que el conocimiento esté dividido en componentes; que las unidades de conocimiento estén ordenadas en secuencias; que el conocimiento sea transmisible de una persona a otra utilizando un medio

convencional de comunicación; que el éxito en la adquisición de gran parte, si no de la mayoría, de conocimiento sea constatable de forma cuantificable; que el conocimiento esté “objetivizado” en el sentido de tener una existencia independiente de sus orígenes humanos; que el conocimiento sea estratificado en varios niveles de estatus o de prestigio; que el conocimiento en la experiencia concreta reciba un tratamiento desvalorizante con respecto al conocimiento expresado en principios abstractos y generalizados que debe ser considerado como poseedor de alto estatus y privilegio” (WEIR, 1985:32).

“Troceado” en partes pequeñas, es decir atomizado y estandarizado para su fácil manejo y consumo, para después ser “contabilizado” como indicador de éxito a través de pruebas y evaluaciones, este conocimiento irrelevante se convierte, en gran medida, en correa de transmisión con las que los profesores dan sentido a sus actividades profesionales. Actividades en las que ellos actúan cada vez con menos autonomía. ¿Qué tipo de pedagogía fomenta esta situación en la educación en general y en las escuelas en particular? Un pedagogía prescriptiva que evita, conscientemente, las relaciones existentes entre conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, ubicación docente y formación de estudiantes para la vida ciudadana... (BALL y LARSON, 1989). Tal pedagogía, tan debilitada internamente como formalmente defendida, ¿puede sentirse con capacidad para promover la formación de profesores y la educación de ciudadanos que fomenten el coraje cívico, el buen juicio, la justicia y la tolerancia, es decir la democracia?

3.2. Los educadores como intelectuales transformadores

La segunda imagen de educador que queremos evocar en este apartado es la de "intelectual transformador". No es una expresión nuestra como tampoco la de "ejecutor especializado". Otros autores de más reconocida solvencia (Giroux, Apple, Aranowitz, Lather, Greene, Anyon, Carnoy...) están detrás de todas estas reflexiones reconducidas y dirigidas a iluminar la pregunta inicial: ¿es posible que la educación y, por ende, que los educadores puedan contribuir al fortalecimiento de las democracias? El supuesto básico de esta imagen o categoría docente que alienta esta expresión es, más o menos, el siguiente: cualquier intento de reforma social y educativa que pretenda ser viable -aparte de las variables políticas y económicas que entran en juego- debe afrontar la formación de los profesores muy vinculada al contexto escolar y, por extensión, a los marcos sociales donde la enseñanza tiene lugar (GIROUX, 1989). Tal vinculación exige que los profesores sean algo más que "trabajadores rutinarios" encadenados a la máquina que exige de ellos una continua labor de supervisión, organización, clasificación, diseños, elaboración de pruebas, exámenes... sino que más bien deberían actuar como intelectuales, como profesionales de la reflexión, de la crítica y de la contextualización. Debemos reconocer que el término intelectual puede provocar temor en un colectivo que se ha dedicado a aplicar más que a problematizar el conocimiento o, a lo menos, puede producirle extrañeza. Sería interesante, por tanto, dedicar algunas líneas a intentar hacerlo más comprensible.

En primer lugar, hay que distanciar el término de los planteamientos marxistas ortodoxos al uso que asociaba la figura del intelectual a esa persona que representaba, de modo universal, la conciencia política de diversos colectivos sociales, fundamentalmente el de la clase trabajadora con la que tales intelectuales se alineaban.

Habría que pensar, *en segundo lugar*, de modo más contemporáneo, y dado el tipo de sociedad que se ha ido conformando, en una interpretación más específica y menos universal del término. Podría traducirse, en el sentido que lo hace Foucault (1977), la tarea de un intelectual como aquella persona cuyo trabajo de transformación y mejora de su medio social, se lleva a cabo desde el espacio institucional específico donde él se encuentra laborando: transformación que ha de buscar realizarla en términos de su propia pericia y dominio profesional. En el caso de los educadores y formadores desde las escuelas, universidades y otras instituciones relacionadas con los procesos de enseñanza. ¿Qué aporta esta definición? Que todos los profesores y educadores tienen la posibilidad de utilizar esta dimensión y no sólo los privilegiados por una formación o concientización. De que llegue a realizar esta categoría en su actividad docente depende de muchos factores pero sobre todo de la clarificación que haya llegado a realizar de su experiencia, de la formación recibida, de cómo encare su enseñanza, del modo en que aborde sus metas profesionales...

En tercer lugar, y a la vista de lo argumentado, tal concepción permite encontrar el nexo auténtico, la posibilidad de fundamentar la relación existente entre las escuelas y los imperativos que

conlleve la democracia o, lo que es lo mismo, conexionar la Pedagogía a la ciudadanía. Hay algunas experiencias internacionales recogiendo, en programas de formación de profesores, esta íntima vinculación soslayada con mucha frecuencia. De todos modos no son muchas. Y desde luego, desde las facultades de educación, seguimos formando más a ejecutores que a intelectuales con mentalidad crítica y democrática.

En cuarto lugar, hay que considerar, en este segundo modelo de educador como intelectual transformador, el papel del conocimiento en la enseñanza y en el aprendizaje. Si los educadores, en esta segunda imagen, intentan insertar la enseñanza en el terreno social en el que se mueven, es evidente que no trabajarán con un tipo de conocimiento esencialista y atomizado sino que lo interpretarán y lo utilizarán de modo más relativo referido a los contextos sociales y culturales en el que tal conocimiento tiene o adquiere significado. Desde este punto cabe rescatar la expresión "trabajar con conocimiento relevante": aquel tipo de conocimiento que contribuye a comprender la vida intelectual y cultural, moral, social y económica de un pueblo y de las personas que han tenido o tienen que ver con él. Es un tipo de conocimiento, por tanto, cargado de valores y significaciones, que sirve para la clarificación de los problemas de un colectivo y de las soluciones que, racionalmente, se puede dar a los mismos. Si bajo la transmisión del conocimiento abstracto y "troceado" los alumnos no tenían apenas posibilidades de afrontar, a través de él, cómo cambiar y mejorar sus vidas y la de los suyos, en esta segunda visión tales posibilidades se multiplican. Porque los alumnos son con-

siderados agentes activos, capaces de pensar y reconstruir el conocimiento en la línea de dirección de sus problemas, más que receptores pasivos -la imagen bancaria freiriana tiene todavía mucho sentido- dedicados a memorizar y acumular información sin ninguna consideración crítica (GIROUX y Mc LAREN, 1986). Con estos planteamientos adquiere más sentido la pregunta sobre el posible apoyo de los educadores de hoy, estén donde estén y sea cual sea el nivel que tengan en la Administración, a la democracia. Es evidente que la oposición que hemos realizado entre estas dos imágenes-categorías docentes no se dan de forma excluyente en los profesores. O la una o la otra. En la práctica profesional diaria no funciona así O que de pronto pueda haber una transmutación radical del modelo dominante, el primero, al segundo, más lleno de posibilidad en el horizonte de la formación presente y futura. Sería deseable poder integrar los dos tipos de actividades u otras que, más o menos explicitadas puedan adicionarse a estas dos imágenes reconocidas en el tiempo.

4. A MODO DE DUDA Y PREGUNTA: ¿PODRÁ SER UN DÍA?

Un profesor reflexivo y crítico, un intelectual transformativo, no encuentra ajeno a su tarea el preguntarse qué significa crear un mundo sin injusticia antes que obsesionarse por cómo tiene que evaluar a sus alumnos o, por poner otro ejemplo, le preocupa más reflexionar sobre la clase de futuro que quiere construir para las generaciones venideras que diseñar pruebas estandarizadas para confirmar si sus alumnos han sido capaces de

aprenderse ciertos conocimientos. Bajo esta atmósfera argumental, en la que se afirma que algunos profesores creen realmente en sus actividades como posibles motores de transformación social, me gustaría finalizar con una última reflexión: ¿tenemos alguna evidencia de que, con nuestra forma burocrática de entender la educación y la enseñanza, no estamos contribuyendo a lo que se ha dado en llamar "el retroceso de las democracias"? Pero también puede hacerse la pregunta en sentido contrario, si se juega limpio con el discurso de partida desde el que hacemos esta referencia. Muchos teóricos de la educación, un buen número de investigadores de la actividad educativa y no pocos estudiosos de la misma - entre los que nosotros nos encontramos - ciframos la meta de la Pedagogía Crítica, en la consecución de una democracia multicultural, dialógica y colaborativa. Es decir, una democracia moral, por decirlo en términos de CARR (ORTEGA y SAEZ, 1993) que no sustituya la justicia por la caridad o la beneficencia. Por lo tanto creemos en la fuerte relación entre educación y democracia desde una posición en la que - esto es una condición de base - conjuntamente, una y otra vayan reconstruyendo el discurso educativo, la práctica educativa y la influencia que ésta pueda tener en la construcción de las democracias. La pregunta es: ¿Es esto posible? ¿Llegará a ser la educación un proceso que no se limite a la transmisión de conocimientos, o si se quiere ir más lejos, a preparar ciudadanos que, formalmente, puedan votar cada cierto tiempo pronunciándose a través del voto que depositan en las urnas mientras compiten entre los grupos de poder e influencia para lograr un lugar privilegiado en la sociedad?

Para la Pedagogía Crítica y los que creen en sus presupuestos, moviéndose entre el pesimismo más o menos lúcido y la esperanza que no se agota del todo ¿podría llegar la *educación crítica* a ser el instrumento por el que las sociedades, los que las gobiernan y los gobernados, desde arriba y desde la base de una pirámide que, históricamente, no ha tenido tiempo de invertirse - salvo algunas excepciones históricas que finalizaron problemáticamente-, lleguen a construir democracias reales y morales, más que formales?; ¿es este un nuevo sueño o una utopía que no tendrá nunca posibilidad de encarnarse?

BIBLIOGRAFÍA.

- BALL, S. y LARSON, S. (1989): *The Struggle for Democratic Education Equality and Participation in Sweden*, London: Penguin Book.
- BROWN, B. F. (1977): *Education for Responsibility citizenship*, New York: Made Graw.
- CARR, W. (1997): "El currículum en y para una sociedad democrática", en SAEZ, J.: *Transformando los contextos sociales. La educación en favor de la democracia*, Murcia: DM.
- FOUCAULT, M. (1977): "The Political function of the intellectual", *Radical Philosophy*, nº17.
- GIROUX, H. (1989): *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires: Paidós.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1986): "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling", *Harvard Educational Review*, vol. 56 (3); pp.213-238.
- GORDON, T. (1991): *Democracy in one school? Progressive Education and Restructuring*, London: Falmer Press.
- HASKINS, K. y otros (1985): *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*, New World Foundation, New York.

- LENTRICCHIA, A. (1983): *Criticism and School Change*, University of Chicago Press.
- ORTEGA, P. y SÁEZ, J. (1993): *Educación y democracia*, Murcia: Cajamurcia.
- SÁEZ, J. (1994): *La educación de adultos ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- SÁEZ, J. (1996): *Repensando la educación para la paz*, Murcia: DM.
- SÁEZ, J. (1997): *Transformando los contextos sociales. La educación en favor de la democracia*, Murcia: DM.
- SÁEZ, J. (1987): "La relación entre teoría-praxis en ciencias de la educación y su repercusión en Pedagogía Social", *Revista de Pedagogía Social*, nº 3; pp. 5-33.
- SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la educación*, Nau Llibres, Valencia.
- SÁEZ, J. (1992): *El educador social*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- WEIR, M. y otros (1985): *Schooling for All: Cass, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*, Basic Books, New York.