

Teoria crítica, educació de persones adultes i radicalització de la democràcia

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I

“Si en realitat, no estic en el món per a adaptar-m’hi, sinó per a transformar-lo, si no és possible canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'utilitzar totes les possibilitats que tinga per a participar en pràctiques coherents amb la meua utopia i no sols per a parlar-ne”
(Paulo Freire, 2001:43)

1. Què és això de la teoria crítica?

Quan parlem de teoria crítica cal no oblidar que no hi ha una única teoria crítica com ens recorden autors i autores com, per exemple, Jaume Martínez Bonafé (1996:79) quan remarca que el concepte de pedagogia crítica en realitat inclou a “les pedagogies crítiques, que són una producció cultural, una producció de saber per a explicar la realitat: una xarxa de significacions que justifica també els obstacles que venç i les seues recreacions al llarg de història” envers una “alfabetització” per a la ciutadania, revitalitzant “allò públic” i radicalitzant la democràcia (Martínez Bonafé, 1996:82).

Henry Giroux centra el concepte (Giroux, 1997:106): *“La pedagogia és, en certa manera, una tecnologia del poder, el llenguatge i la pràctica, que produeix i legitima formes de regulació moral i política, que construeix i ofereix als sers humans visions particulars de si mateixos i del món. Tals visions mai són innocents i estan sempre implicades en el discurs i relacions de l’ètica i el poder. Invocar la importància de la pedagogia equival a plantejar qüestions, no simplement sobre com aprenen els estudiants sinó també sobre com els educadors (en el sentit ampli del terme) construeixen les posicions ideològiques i polítiques des d’on parlen. El punt decisiu ací és un discurs que situa els sers humans dins de la història i, a més, posa de manifest els límits de les seues ideologies i valors. Tal posició reconeix la parcialitat de tots els discursos, de manera que la relació entre coneixement i poder estarà sempre oberta al diàleg i al compromís crític personal. La pedagogia s’ocupa de les implicacions intel·lectuals, emocionals i ètiques que fem dins del nostre intent de negociar, acomodar i transformar el món en què ens trobem,. El propòsit i la visió que impulsa una pedagogia així s’ha de basar en una política i una perspectiva de l’autoritat, que vincule l’ensenyança i l’aprenentatge amb formes de capacitació personal i social que advoquen per formes de vida comunitària que estenguen els principis d’igualtat, justícia i llibertat al nombre més gran possible de relacions institucionals i vitals”.*

També Dona Ferrada compara i analitza, fent palés que tenen en comú la transformació de la societat, les tres orientacions curriculars de la perspectiva crítica (Ferrada, 2001:32): a) el currículum *alliberador*, que té com a finalitat crear junt a l’estudiantat les situacions necessàries per a construir una societat dotada de diàleg, b) el currículum de *codi integrat* que es dirigeix a una formació integrada del coneixement que trenque amb la divisió social del treball i c) el currículum com a *praxis*, que defensa que mitjançant la participació en la construcció de significat en la interacció educativa es construeix la realitat i, consegüentment, es transforma.

La necessitat de la radicalització de la democràcia es vindica des de les tres orientacions curriculars per autors i autores com Freire, Torres, Giroux o Flecha remarcant que és una necessitat actual front el neoliberalisme. Jurjo Torres (2001:12)

afirma recollint aquesta prioritat: *“Urgeix recuperar el valor de la utopia com a motor de transformació de la societat, acompanyant-nos del llenguatge de la crítica. És necessari assumir com consubstancial al ser humà la coresponsabilitat social, aprendre a veure’ns com interdependents, iguals i lliures. Quelcom que exigix fer anàlisi que vagen a l’arrel, encara que en molts moments, des de posicions polítiques conservadores tracten d’etiquetar-se com a radicals”*.

És necessari, així mateix, recordar com des d’alguns posicionaments que es diguen d’esquerra, també s’estan defensant arguments conservadors (Godàs,X.- Flecha,R.- Sordé,T, 1998) ajudant a la legitimació de les desigualtats. En la mateixa línia Giroux exposa (2005:49-50): *“Molt sovint, la pedagogia crítica, tant dins com fora de l’acadèmia, es descarta com irrellevant per al procés educatiu o simplement es considera com una tècnica per a estimular la participació de l’estudiant. Els arguments conservadors són ben coneguts respecte d’això, particularment quan s’utilitzen per a reduir la pràctica pedagògica, ja siga a la transmissió de bellesa i veritat. O als esquemes de gestió dissenyats per a ensenyar civilitat – que generalment significa educar a diversos grups socials sobre com comportar-se dins dels paràmetres de les seues respectives posicions específiques racials, de classe i gènere-. Absent d’estos discursos està qualsevol referència a la pedagogia com a ideologia i pràctica social compromesa en la producció i disseminació del coneixement, els valors i les identitats en les formacions institucionals concretes i les relacions de poder.*

De manera semblant, eixos discursos liberals i progressistes que vinculen la pedagogia a la política sovint ho fan fonamentalment dins de la lògica de la reproducció social i es neguen a reconèixer que els efectes de la pedagogia estan condicionats en compte de determinats i d’esta manera estan oberts a un rang de resultats i possibilitats. Perdut ací està qualsevol reconeixement d’una pedagogia sense garanties, una pedagogia que, a causa de la seua naturalesa contingent i contextual, manté la promesa de produir un llenguatge i un conjunt de relacions socials a través dels quals puguen experimentar-se els impulsos i pràctiques adequats a una societat democràtica i associar-se al poder de l’autodefinició i la responsabilitat social”.

Aquesta opció educativa lligada a la vida en tots els seus aspectes, es recollida quant a l’educació de persones adultes per Xavier Besalú que remarca (Besalú, 2008:13): *“la societat actual no aporta cap model de l’ésser-adult i, en conseqüència, no s’ofereix cap “estadi” de l’adultesa. Podriem afirmar que hem passat a una etapa o estadi d’una biografia oberta (biograficitat): unes etapes personalitzades que ens arroseguen a una individualització entre persones adultes”, i així remarca que aquesta biografia oberta de la persona adulta “Constituirà la significació i la contextualització del seu món vital en què els coneixements d’experiències noves s’integren en estructures d’interpretació existents” (Besalú,2008:13). Conseqüentment fa palés que la pedagogia i la didàctica crítiques “tenen com a eix vertebrador la necessitat de transformar, de canviar el sistema de “valors” imperants en la societat i que és cada vegada més injusta tant a l’àmbit social com als econòmics, laborals i educatius. Es tracta d’aconseguir una formació de procediments, d’actituds, de principis... que permeten abastir els drets a la ciutadania.*

La pedagogia crítica s’oposa a la pedagogia oficial, la qual manté i fins i tot legitima aquells valors que no qüestionen el poder polític i econòmic” (Besalú,2008:15). Aquesta pedagogia de l’acció social i pública (política), assenyala Besalú (2008:17), ha de reinventar la realitat de la vida quotidiana i analitzar-la des del diàleg. I és mitjançant aquest diàleg, ens recorden Valls, Soler i Flecha (2008:73) com *“les persones intercanvien idees, aprenen conjuntament, trobant nous significats que transformen el llenguatge i el contingut de les seues vides”*. Des del currículum crític comunicatiu aquest diàleg (Ferrada, 2001:109): *“emergix d’una comunitat de*

comunicació en què les persones que la componen defineixen i orienten les seues intencionalitats educatives quant a les interaccions formatives que desitgen promoure i el tipus de societat que pretenen aconseguir: participació igualitària dels seus membres quant a decisions i accions polítiques, socials, econòmiques i culturals”

Giroux assenyala el paper dels educadors i de les educadores, dels treballadors i de les treballadores socials entesos com a intel·lectuals transformatius que ocupen llocs polítics i socials específics i ens recorde que la crítica social està lligada de manera inseparable de l'autocrítica, ambués relacionals i mutuamente constituïdes (Giroux,1997:103), i ens recorde, que el llenguatge de la possibilitat de la pedagogia crítica ha d'ésser un llenguatge (Giroux,1997:102): *“que siga capaç d'elaborar pensaments arriscats, que afronte un projecte d'esperança i anuncie l'horitzó de l'“encara no”. Un llenguatge de possibilitat no té per què dissoldre's en una forma cosificada d'utopia; al contrari es pot desenrotllar com un requisit per a alimentar conviccions que tenen el coratge d'imaginar un món diferent i més just, i de lluitar per ell”.*

Seguint Giroux (1989:44-47), una pedagogia crítica de l'alfabetització hauria de tenir en compte els següents aspectes vinculats a la lluita de redefinir la naturalesa del treball dels educadors i de les educadores i el seu paper com a intel·lectuals transformatius:

1) atendre a la naturalesa contradictòria de l'experiència i la veu de l'estudiantat i, a més, establir les bases per a poder qüestionar i analitzar aquesta experiència. La veu de l'estudiantat, afirma, com a forma de producció històrica, textual, política i sexual, hauria d'estar arrelada en una pedagogia amb la qual els estudiants i les estudiantes pogueren parlar i adunar-se de la naturalesa de la diferència, condició fonamental del diàleg crític, d'un desenvolupament de formes de solidaritat arrelades en els principis de la confiança i del fet de compartir, i del compromís de millorar la qualitat de vida

2) plantejar l'articulació d'una moral que postule el llenguatge de la vida pública, la comunitat emancipadora i el compromís individual i social al voltant de com s'hauria de construir la vida comunitària, al voltant d'un projecte de possibilitat.

3) el professorat hauria de donar l'oportunitat a l'estudiantat de qüestionar els diferents llenguatges o discursos ideològics tal i com es desenvolupen en una sèrie de textos i materials, per tal de:

a) validar i investigar la producció de lectures diferencials, tot estimulant-los a qüestionar en la teoria i en la pràctica les seues postures teòriques.

b) generar les condicions necessàries per a identificar i problematitzar les múltiples i contradictòries formes de veure el món que les estudiantes i els estudiants utilitzen en la construcció de la seua percepció de la realitat.

c) les educadores i els educadors han de reconèixer que els significats i les ideologies que es troben en els textos no són les úniques posicions que poden adoptar els estudiants i les estudiantes.

d) els educadors i les educadores crítics han d'examinar els interessos socials i polítics que constitueixen la seua pròpia veu, per tal de comprendre la manera en què eixos interessos ideològics estructuren la seua capacitat tant d'ensenyar com d'aprendre amb altres. És a dir, a més d'aprendre al voltant del que pot saber l'estudiantat, cal aprendre com cal renovar una forma d'autoconeixement mitjançant una comprensió de la comunitat i la cultura que constitueixen activament la vida de l'estudiantat, i com els educadors i educadores i l'estudiantat s'han de comprometre mutuamente com agents de cultures diferents/semblants.

4) Cal deixar espai en les veus que estructuren l'entorn escolar per a desenvolupar un discurs pragmàtic de transformació i de possibilitat; és necessari comprendre adequadament la manera en què el significat es negocia i es transforma a les escoles.

2. Alguns aspectes per a reflexionar al voltant de la Teoria Crítica

Per apropar-nos a la realitat lligada al concepte de Teoria Crítica podem reflexionar al voltant de vuit aspectes:

- 1) el context de desenvolupament
- 2) el procés d'ensenyament/aprenentatge
- 3) la defensa de la interdisciplinarietat crítica
- 4) el canvi d'actitud professional
- 5) el canvi del concepte de currículum i, consegüentment de cultura
- 6) la relació de la cultura popular i la cultura acadèmica
- 7) les investigacions rellevants desenvolupades des de cada disciplina i
- 8) la reflexió al voltant de la formació d'identitats a través dels continguts i materials que treballem.

1) *El context de desenvolupament:*

La nova teoria crítica proposa una reorientació de les institucions educatives-culturals envers la comunicació entre totes les persones i cultures. L'enfocament comunicatiu es basa en el desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge a partir de: la interacció entre iguals, la negociació, l'intercanvi de significats i la participació crítica i activa en espais comunicatius.

Com assenyala Freire (2003:43-44): *“La qüestió de la identitat cultural, de la qual formen part la dimensió individual i de classe dels educands el respecte de la qual és absolutament fonamental en la pràctica educativa progressista, és un problema que no pot ser desdenyat (...). L'experiència històrica, política, cultural i social dels homes i de les dones mai no pot donar-se “verge” del conflicte entre les forces que entrebanquen la cerca de l'assumpció de si per part dels individus i dels grups i les forces que treballen a favor d'aquella assumpció. La formació docent que es jutja superior a aqueixes “intrigues” no fa més que treballar a favor dels obstacles. La solidaritat social i política que necessitem per a construir una societat menys lletja i menys agressiva, en la qual puguem ser més nosaltres mateixos, té una pràctica d'importància real en la formació democràtica. L'aprenentatge de l'assumpció del subjecte és incompatible amb l'ensinistrament pragmàtic o amb l'elitisme autocrític dels qui es creuen amos de la veritat i del saber articulat”.*

Aquest context crític és identificat per Aubert, Duque, Fisas i Valls que exposen (2004:29): *“L'error (interessadament fomentat pel neoliberalisme més feroç) consisteix a considerar crític tot el que va en contra del sistema i, evidentment, no sols demòcrates revolucionaris com Freire estan contra el sistema, sinó també neonazis com Haider. Eixe error es resol fàcilment classificant les postures pel que afirmen o pel que neguen, Les obres o persones que estan en contra del sistema perquè volen més democràcia i igualtat de totes les persones sense cap tipus de discriminació són crítiques. Les obres o persones que estan en contra del sistema, perquè estan en contra de la part de democràcia i igualtat ja aconseguides són reaccionàries. No fer-ho així ens obligaria a considerar persones crítiques fins i tot els que estan en contra de l'actual sistema educatiu perquè volen augmentar encara més la segregació de persones afroamericanes o gitanes”.*

2) *El procés d'ensenyament/aprenentatge:*

Atès que parteix de la transformació envers un món més just i solidari, de la igualtat entre tots i totes els éssers humans el coneixement i la veritat es van construir a partir d'acords més universals.

El projecte educatiu s'inscriu com una línia d'acció més en la comunitat, es fa ressò de la realitat social i dels missatges dels diferents moviments socials com temes d'interès per a debatre i reflexionar col·lectivament; les necessitats dels barris lligades al desenvolupament sostenible, les associacions de veïnatge, les necessitats de les persones grans... Les estudiantes i els estudiants es conceben com a productors i productores culturals i no com a simples consumidors/es passius. Són agents del canvi social.

L'educació, així mateix ha d'englobar els textos, memòries i històries de les diferents cultures i grups socials que formen la comunitat, podem parlar, per exemple, de les noves estructures familiars, la sexualitat de les persones grans (quant a la concepció "social" i la seua pròpia percepció), les diverses realitats que conviuen en una mateixa ciutat... a partir d'aquest diàleg hi ha un enriquiment constant. L'objectiu de l'educació és crear situacions òptimes d'aprenentatge i de diàleg sense distorsions ni coercions.

Els coneixements es construeixen en la interacció horitzontal entre estudiantat i professorat, per a entendre i aprendre de manera reflexiva i a partir del qüestionament crític, perquè com assenyala Dona Ferrada (2001:51): "*Les accions educatives són accions socials(...)El currículum és un producte social*". Per tant hi ha una reformulació entre coneixement, autoritat i poder on:

a) la diferencia és enriquidora i totes les veus tenen cabuda. Trobem un exemple d'aquesta polifonia de veus al llibre *El jardín de las mujeres* d'Aminatou Forna (2006:290):

"Mira esta lappa, dis-me què veus. Veus un tros de tela, no?, I jo? Jo veig un turbant. Veig una falda. Veig un cabestrell, per a portar un bebé. Veig una tela per a assecar-me. Veig un llençol per al meu llit. Veig un cobertor per a una porta o finestra. I què em dius d'esta llanda buida de salsa de tomaca? Tu la tiraries al fem, no? Però aquella xica que ven anous, a ella, li servix per a mesurar quantitats. Per a aquella dona que està assentada en un lloc és un llum d'oli. En la nostra forma de pensar hi ha moltes maneres de mirar la mateixa cosa".

Altre exemple és la concepció excloent de ciutadania que es fa servir quan es parla d'alumnat immigrant de "segona generació" quan eixos i eixes joves mai no han immigrat, tanmateix aquests estudiants i estudiantes s'homogeneïzen en funció del seu origen amb una "semàntica estigmatitzadora i excloent" (Lapresta, 2006:196) i així es neguen les connexions que estableixen amb els altres i les altres joves i adolescents autòctons" (Lapresta, 2006:196) i es reflecteix en altres aspectes de la cultura escolar i l'ensenyament de llengües.

Un exemple el tenim al llibre *Inmigración y género* de Remei Sipi quan expressa (2002:98-99): "*Els nostres fills nascuts a Espanya no han de retornar, ja que no han tingut una anada. Intenten trobar treball a Espanya, d'acord amb la seua formació o no, que és la mateixa que un jove espanyol perquè no en va han estat en les mateixes aules i han tingut els mateixos textos. No obstant això, no estan sent mesurats per la mateixa vara. És difícil apartar-nos dels estereotips existents. A Espanya són immigrants i açò té el seu peatge. Hem observat que l'eixida de molts d'ells és intentar trobar treball d'acord amb la seua formació en els països europeus que ja tenen cultura de la diversitat(...) Alguns treballs que podien realitzar a Guinea, o a Àfrica, estan copats per europeus que cooperaran. Ells a Àfrica són cooperants mentres que els nostres fills a Europa són immigrants. Alguns dels nostres fills han estudiat en la mateixa universitat que els que ara estan de cooperants en els seus països, de vegades amb millor expedient acadèmic, ja sabem que la condició per a exercir de cooperant no passa necessàriament per l'expedient acadèmic."*

b) La vida comunitària es construeix al voltant d'un projecte de transformació i possibilitat. Les ciutats, els pobles estan formats per persones i per la seua història. I la seua transformació passa per incloure les seues veus, opinions i desitjos en el diàleg al voltant de la transformació. Benjamin Prado al seu llibre *Mala gente que camina* escriu (2007): “*Vaig caminar per voreres desertes i carrers fastiguejats de ser les meues que, com de costum, em van parèixer una mescla marejadora de passat i present, de realitat i ficció. Aquells que, com jo, continuen vivint en el mateix lloc on ho han fet sempre, o almenys tornant-hi ben sovint, ja saben de què els parle: eixos llocs en què un va passar la seua infància, va créixer i va ser triant, a l'atzar o per convicció, les peces de la persona en què al final s'ha convertit, mai són innocents, estan fet de places, cantons i cases que et parlen a l'orella i pareixen tindre la seua pròpia memòria*”.

c) S'examinen els interessos socials i polítics que constitueixen la veu del professorat per a comprendre com eixos interessos ideològics estructuren la seua capacitat tant d'ensenyar com d'aprendre dels i de les altres. Com assenyala Jurjo Torres (1994) hi ha una necessitat de tenir en compte que existeixen diverses classes de saber i que cadascuna és el rereflex de determinats propòsits, perspectives, experiències, valors i interessos humans.

Podem citar l'*Arxiu de l'Experiència* (Delclós,2008:8), un nou lloc a internet que vol recollir l'any 2008, sis mil testimonis orals, acompanyats d'un record o fotografia que formaran part de la memòria històrica (www.archivodelaexperiencia/es); l'arxiu s'entén com un be social atès que ofereix protagonisme a un sector de la població poc afavorit en internet con són les persones grans i un be tècnic atès que es pot accedir al vídeo del testimoni, es creen monogràfics i pel seu valor educatiu i didàctic com a testimoni personal d'una època històrica.. Una dona, Juana explica que internet li va canviar la vida perquè així pot veure i parlar amb la seua filla i el seu net.

3) Defensa de la interdisciplinarietat crítica:

Jurjo Torres (1994:81-82) ens recorda que existeixen dues classes d'interdisciplinarietat:

a) la “buida” que és aquella que, de manera mecànica, integra informacions que tenen els seu origen en camps disciplinaris diferents. No toque ni obliga a repensar qüestions socials conflictives i, b) la “crítica” que obliga a una deliberació col·lectiva de problemes públics i a la presència de les memòries reprimides i silenciades en l'anàlisi de les experiències de caràcter sociohistòric. Conseqüentment implica repensar, redescobrir i reconceptualitzar recuperant les veus d'aquells i d'aquelles que van restar pel camí.

La interdisciplinarietat que s'entén així és, sobre tot, una pràctica, un procés. L'estudiantat i el professorat comparteixen la construcció del coneixement i treballen cooperativament amb continguts culturals rellevants que es troben en la frontera de les disciplines. Pensar interdisciplinariament, afirma Torres, ajuda a la creació d'hàbits intel·lectuals que ajuden a analitzar els problemes i els conflictes per als quals cerquem solucions, afavorint la formació de persones creatives, innovadores i solidaries amb la resta de països i cultures, acceptant i respectant la diversitat cultural sense convertir-la en marginació.

Henry Giroux puntualitza, en la mateixa línia, que és necessari replantejar-nos com es relaciona la cultura amb el poder i com i on aquesta es fa servir de manera simbòlica i institucional com una eina educativa, política i econòmica. Aquest replantejament aborda el debat en un context de responsabilitat social, conviccions cíviques i reconstrucció de la vida pública democràtica. I opina (Giroux,2001:129-130):

“la utopia dels projectes democràtics en desenrotllament radica tant a criticar l’orde existent de les coses com a utilitzar l’àmbit cultural i educatiu per a intervindre de manera directa en el món i per a lluitar pel canvi de l’actual configuració del poder en la societat (...) la pedagogia es converteix en un instrument públic d’actuació, perquè inaugura un espai on discutir les fronteres acadèmiques convencionals i on plantejar qüestions que vagen “més enllà dels límits institucionals de l’educació disciplinària de pregunta i respostes”. Definida a partir del seu paper instrumental, la pedagogia pública es caracteritza per la seua atenció a les interrelacions i debats existents sobre el coneixement, el llenguatge, les relacions espacials i la història. La pedagogia pública representa més una pràctica moral i política que un mer procediment tècnic. L’objectiu ací no és només intentar harmonitzar la pedagogia pública amb pràctiques interdisciplinàries, transgressores i crítiques, sinó relacionar també dites pràctiques amb projectes de major envergadura destinats a ampliar la democràcia política, econòmica i racial”.

En aquesta deliberació col·lectiva dels problemes públics podem treballar aspectes com la sobrecàrrega de treball en les dones que genera estrès, depressió i altres trastorns, és a dir, danya la seua salut i medicalitza les seues vides. Cal recordar les dones que cuiden els nets i netes (recordem la síndrome de la “iaia esclava”) o que cuiden altres persones depenents o discapacitades. L’edat i la classe social són factors determinants com evidencia una metgessa de família del centre d’atenció primària La Pau del barri de La Verneda a Barcelona quan defensa que l’atenció primària (Espar, 2008:47): *“hauria d’incorporar aquelles variables que es presenten de forma exclusiva o més freqüentment en dones que han estat ignorades des de la teoria i desateses des de la pràctica “. I proposa un exemple: “l’atur d’un home jove és significatiu per a qualsevol metge, mentre que fer-se càrrec dels nets pot ser-ho menys (...) els estereotips de gènere tradicional associats a la construcció d’una imatge de la dona com més feble, passiva, depenent i amb certes patologies inespecífiques es repeteix, i és aquest model previ el que es transmet entre els professionals sanitaris”.*

O que 74 dones varen morir assassinades per parelles o exparelles l’any 2007 a l’estat com a conseqüència de la violència de gènere.

Cal, doncs, un plantejament interdisciplinar que vincule el que es treballa a classe amb la realitat, el que ens passa cada dia amb la misèria i la pobresa, les causes i problemàtica de la immigració, l’especulació urbanística i immobiliària, la indústria armamentística del primer món i les conseqüències que té al tercer món: mutilacions, morts o les causes de les catàstrofes ecològiques.

Jurjo Torres defensa que cal treballar un currículum capaç de respondre a experiències diverses sense negar-les i sense subordinar unes a les altres. També subratlla la presència abusiva de les cultures hegemòniques al currículum i assenyala les següents veus absents en la selecció de la cultura escolar (1994:13-148): les cultures de les nacions de l’estat espanyol; les cultures infantils i juvenils; les ètnies minoritàries o sense poder; el món femení; les sexualitats lesbiana i homosexual; la classe treballadora i el món de les persones pobres; el món rural i mariner; les persones amb discapacitat física, psíquica o sensorial; els homes i dones grans i les veus del tercer món.

4) Canvi d’actitud professional:

Òbviament l’educació defensa des de la Teoria Crítica implica un canvi d’actitud del professorat. Giroux assenyala (1997:121-122) que: *“Guiats per la inquietud de produir coneixement que siga acadèmicament correctament i ideològicament pertinent, els teòrics educacionals han esquivat en gran manera la qüestió de com un professor pot treballar a partir de principis ètics i teòrics sòlids i, no obstant això, acabar silenciats”.*

pedagògicament els seus alumnes. Dit d'una altra manera; si els educadors no reconeixen les seues pretensions legitimadores en defensa del coneixement que ensenyen són insuficients per a assegurar que no estan incorrent en formes de violència simbòlica en les seues relacions pedagògiques amb els estudiants, no comprendran adequadament els modes en què els estudiants són capacitats, i també incapacitats en les seues pròpies aules”.

Giroux defensa, a més, la pedagogia com una pràctica moral i política que ajuda a les educadores i els educadors a explorar les seues possibilitats transformatives i a reconèixer els abusos que sota l'ensenyament s'exerceixen freqüentment (Giroux,2005).

Jurjo Torres assenyala que si les escoles són institucions polítiques és lògic defensar que els professors i professores són agents polítics i ens recorda que (2001:40) *“Educar significa dotar ciutadans i ciutadanes de coneixements i destreses per a analitzar el funcionament de la societat i per a poder intervindre en la seua orientació i estructuració; quelcom que inclou, així mateix, generar capacitats i possibilitats d'obtindre informació per a criticar eixos models productius i eixes institucions de l'Estat quan no funcionen democràticament i afavoreixen a aquells col·lectius més privilegiats”.*

En la mateixa línia, Peter Mc Laren remarca (1984:269-270): *“Qualsevol currículum emancipador ha de subratllar l'experiència estudiantil, que està íntimament relacionada amb la formació de la identitat. Els educadors crítics necessiten aprendre com comprendre, afirmar i analitzar eixa experiència. Açò significa no sols comprendre les formes culturals i socials per mitjà de les quals els estudiants aprenen a definir-se a si mateixos, sinó també comprendre com usar eixa experiència dels estudiants en formes que ni l'accepten sense raons ni la deslegitimen. Com Giroux ha assenyalat nombroses vegades, el coneixement ha de ser significatiu per als estudiants abans que puga ser crític. El coneixement escolar mai parla per si mateix, és constantment filtrat per les experiències ideològiques i culturals que els estudiants porten al saló de classe. Ignorar les dimensions ideològiques de l'experiència estudiantil és negar els coneixements previs a partir dels quals aprenen, parlen i imaginen els estudiants”.*

Els testimonis del professorat de formació de persones adultes són molt importants per a la reflexió. Així Iolanda Corella expressa aquesta necessitat en les classes de persones adultes (Corella, 2008:63) mitjançant un text molt bonic en tots els sentits: *“Un dels records que atresores d'aquell primer curs és el dia que Anna, una dona il·letrada que assistia al grup d'alfabetització, va llegir la seua primera paraula. Recorde exactament el seu to de veu i la seua expressió mentre em preguntava mig cridant: “ací posa pèl? Pèl...de pèl?” tot agafant-se amb la mà un grapat de cabells que em mostrava mig al·lucina. Al·lucina tal vegada que aquells símbols tingueren una referència tan pròxima, tan familiar. Com si de sobte s'hagués creat un vincle entre allò misteriós i allò proper i amb sentit. En aquell moment no sabia massa sobre l'analfabetisme. Per a mi les persones analfabetes eren persones que no sabien llegir i se'ls havia d'ensenyar. Les reflexions sobre la seua dimensió social, del que suposa ser il·letrat en una societat lletrada; i humana, de com se sent i viu una persona il·letrada...han vingut després. Tot i la meua ignorància, vaig saber en aquell precís instant que aquell acte era potentíssim, quasi màgic. (...) De posicionar-me front al grup, he passat a sentir-me grup. I això passa, necessàriament, per reconèixer els altres com a persones valuoses, amb coneixements, amb bagatge, amb història, amb veu per a contar i qüestionar; i per reconèixer les pròpies ignoràncies, limitacions, dubtes, incerteses. Però no és fàcil. He de desaprendre molt encara. La distribució de les taules en rotgla no garanteix l'horizontalitat en les relacions ni la fluïdesa de la comunicació; no garanteix el diàleg”.*

El canvi, necessàriament com remarquen totes les autores i tots els autors crítics, és voluntari i implica un risc... José Beltrán il·lustra la necessitat d'aquest canvi amb un text elaborat a partir de la seua experiència docent (Beltrán,1996:71-80): *“Marcelina viu desgarrada entre dos mons, el d'ahir i el d'ara mateix; i entre dues vides, la d'ací, amb perfils borrosos i incerteses creixents, i la d'allí, la seua, la domèstica, l'acostumada. De manera que cada vegada que acudeix a classe Marcelina, és com si travessara l'espill, i no sap el que li espera. Marcelina viu una duplicitat rara: mals temps estos per a recuperar els temps perduts, les oportunitats usurpades. Creient trobar l'escola de què la van arrancar fa més de trenta anys, ara troba una altra cosa. Esta no és la seua escola. En tot cas són les seues seqüeles, els fragments dispersos amb què una memòria gastada intenta omplir llacunes, posar sentit. Alguns dies Marcelina torna a casa triomfant, amb l'impuls d'un optimisme conquistat. Ha resolt algun problema plantejat, ha aplicat amb correcció l'àlgebra rigorosa de les fórmules o ha deixat caure amb encert les títols en les síl·labes corresponents. I amb eixes operacions ha descobert un orde en les coses, llunyà a qualsevol atzar, i això sempre aporta uns grans de felicitat, una treva en la batalla. Altres vegades, no obstant això, Marcelina acaba presa d'un cert vertigen, com si els contorns del seu món perderen solidesa i l'argamassa de sentit no bastara per a unir les rajoles de coneixement. No sap el que passa, o potser ho sap massa bé: sap que hi ha coses que no encaixen en l'orde, en el costat d'ací de l'espill, que escapen a la lògica de la gramàtica o el More geomètric i que estan teixides de contradiccions, de termes irresolubles. El mestre, molt més jove que ella, i segons pareix amb més autoritat, li parla d'una guerra que ell no va viure i ella sí. Marcelina, prudent, a penes intervé, però en el seu rostre s'endevina com una carassa, reflectisc d'una ferida dèbilment continguda. I u, quan la mira i veu eixos solcs en el seu front, pensa que són com a ideogrames, un document que el temps ha anat esculpint en una escriptura implacable i objectiva. I u, quan intenta interpretar el seu significat, ha de rendir-se davant de l'evidència que també ell és un analfabet. I que per fi ha aconseguit un territori comú amb Marcelina, sentint-se en el mateix mar de dubtes, tan naufrag com ella”.*

5) És necessari un canvi del concepte de currículum i, consegüentment, de cultura:

Beane i Appel (1997) destaquen que al sistema educatiu, en qualsevol nivell, la democràcia no es produeix per casualitat. La defensa de la democràcia, argumenta, implica dues línies de treball: crear estructures i processos democràtics i crear un currículum que aporte experiències democràtiques a l'estudiantat. Però, a més, les reformes escolars per a tenir efectes que duren en la vida de les comunitats que atenen, del professorat i de l'estudiantat han de reconèixer les condicions socials que envolten les escoles i combatre les condicions indesitjables com, per exemple, el currículum ocult mitjançant el qual les persones aprenen lliçons significatives sobre la justícia, el poder, la dignitat i el propi valor. Això, fa palès, implica conflicte i debat atès que: *“la possibilitat d'escoltar una gran varietat d'opinions i veus es veu sovint com una amenaça per a la cultura dominant, en especial pel fet que algunes d'estes veus ofereixen interpretacions de les qüestions i els esdeveniments completament diferents de les que s'ensenyen de manera tradicional en l'escola”* (Bean-Appel,1997:36). I Connell palesa una conclusió política bàsica lligada a la que la distribució desigual de l'educació entre les classes socials (1997:28): *“La justícia no es pot aconseguir per mitjà de la distribució de la mateixa quantitat d'un bé estàndard a tots els xiquets de totes les classes socials. L'educació és un procés que opera per mitjà de relacions, que no es poden neutralitzar ni canviar perquè incloguen en la seua pròpia essència la possibilitat d'una distribució igual del bé social. Este “bé” significa coses distintes per als fills de la classe dirigent i per als de la classe treballadora, i els reportarà (o ocasionarà) a cada un coses diferents.(...) la justícia distributiva és una forma incompleta d'entendre les qüestions educatives”.*

Freire també ens recorda que (2002:57): *“És evident que els problemes relacionats amb l’educació no són només problemes pedagògics. Són problemes polítics i ètics com qualsevol problema financer”*. I remarca la implicació política i pedagògica (2002:63): *“al posar en pràctica un tipus d’educació que provoca críticament la consciència de l’educand, necessàriament treballem contra alguns mites que ens deformen. Al qüestionar eixos mites també enfrontem al poder dominant, ja que ells són expressions d’eixe poder, de la seua ideologia”*.

Per això cal considerar el currículum educatiu com una forma de política cultural reflexionant al voltant de la relació entre el coneixement i el context històric, sobre què implica en la transformació social. Frank McCourt al seu llibre *El professor* narra com se sentia el seu estudiantat (Mccourt,2006:83): *“Arriben, ronses, després d’eixir del taller de mecànica de l’automòbil, del món real, on desmunten i tornen a muntar tot, des de Volswagens fins a Cadillacs, i es troben amb este professor que els ve amb les parts del paràgraf. Caram, home. En els tallers d’automòbils no fan falta els paràgrafs. Si els alces la veu o els parles en to tallant els perds. Així és com els tracten en general els seus pares i els centres educatius, alçant-los la veu i en to tallant. Si ells contraataquen amb la llei del silenci està acabat en l’aula”*. Aquest professor innova i té problemes amb la direcció del centre i expressa (Mccourt, 2006:240): *“¿Per a què estan els centres docents, de totes maneres? Consisteix potser la tasca del professor a servir de carn de canó al complex militar i industrial? És que estem preparant paquets per a la cadena de muntatge del sistema empresarial?”*.

Cal incloure, com a part d’una nova definició de cultura en el segle XXI, els estudis culturals des de la didàctica de les disciplines com un instrument d’indagació cultural i com un element rellevant en la formació d’identitats.

Per exemple Daniel Cassany (2006) remarca que la lectura i l’escriptura són construccions socials, activitats socialment definides, que la lectura varia al llarg de la història, de la geografia i de l’activitat humana i que les pràctiques de lectura i d’escriptura es donen en àmbits i institucions particulars.

Quantes vegades hem sentit referint-se a persones subsaharianes que no tenien “cultura” perquè no sabien llegir i escriure en castellà o català, encara que com que provenen de cultures àgrafes al millor parlen tres llengües?. Virginia Unamuno (2003:21-22) reflexiona: *“Si estem d’acord en què la jerarquia entre varietats i usos lingüístics no és natural ni és de per si lingüística, podem tornar a preguntar-nos què ensenyem. Partim de la idea que les llengües són de per si variables i que esta variació es correspon amb diferents grups, àmbits i funcions socials. Per a començar podríem fer-nos algunes d’estes preguntes: quina jerarquia establím vosaltres i nosaltres dels usos lingüístics en l’aula o en l’escola?, com gestionem els usos lingüístics? Quina política lingüística implícita tenim en les nostres aules?, quins usos considerem legítims i quins no?, per què?”*. I defensa (2003:26): *“Tindre èxit en l’escola consisteix, sovint, a aprendre a participar adequadament en les situacions de comunicació que es proposen en ella, produint i interpretant el que es diu o es llig. Des d’este punt de vista, els espais d’aprenentatge són contextos de comunicació i el procés d’ensenyança aprenentatge és un procés de desenrotllament d’un coneixement compartit entre qui ensenya i qui aprén”*.

6) *Cal analitzar la relació de la cultura popular i la cultura acadèmica.*

A l’obra *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery (2008), una de les seues protagonistes, la portera d’una finca de pisos de gent adinerada, amagada darrere d’aquesta façana “estereotipada” una inquietud intel·lectual i una autoformació notables i explica (Barbery, 2008:52): *“He llegit tants llibres... No obstant això, com tots els autodidactes, mai estic segura del que he comprés de les meues lectures. Un*

bon dia em pareix comprendre amb una sola mirada la totalitat del saber, com si invisibles ramificacions nasqueren de sobte i uniren entre si totes les meues lectures disperses; i., de sobte, el sentit no es deixa agarrar, l'essencial se m'escapa i, per molt que llija i rellija les mateixes línies, les comprenc cada vegada un poc menys, i em veig a mi mateixa com una vella sonada que pensa tindre l'estómac ple només per haver llegit amb atenció el menú. Segons pareix, la conjunció d'eixa aptitud i eixa ceguera és la marca característica de l'autodidaxia. Privant al subjecte de totes les guies segures que tota bona formació proporciona, li fa no obstant ofrena d'una llibertat i una síntesi de pensament allí on els discursos oficials imposen barreres i proscriuen l'aventura".

Un dia escoltant la ràdio parla un expert que fa referències a la barreja de gèneres, a la intertextualitat, i la senyora Renée Michel, la portera, pensa ((Barbery, 2008:72): *"Este matí, mentres escoltava l'emissora France Inter, m'he portat la sorpresa de descobrir que no sóc qui creia ser. Fins llavors havia atribuït a la meua condició d'autodidacta proletària les raons del meu eclecticisme cultural. Com ja he mencionat, he dedicat cada segon de la meua existència que podia sostraure al treball a llegir, a veure pel·lícules i escoltar música. Però eixe frenesí a devorar objectes culturals patia al meu entendre d'una falta de gust total, la de la mescla brutal d'obres respectables amb obres que ho eren molt menys."*

Qui estableix el cànon? I per què? Bruner defensa que l'educació és arriscada perquè reforça el sentit de la possibilitat i que la viabilitat d'una cultura va lligada a l'equipament de les persones amb les habilitats per a entendre, sentir i actuar en el món cultural (1997:62), és a dir, com les persones creen i transformen significats que els adapta al sistema, amb quin cost i amb quins resultats. Cal a més no oblidar que les intepretacions de significat reflecteixen les formes canòniques de construir la realitat d'una cultura.

Douglas Barnes (1994) ens recorda que el llenguatge ofereix un conjunt d'estratègies per a interpretar el món i un mitjà per a reflexionar sobre aquesta interpretació. Així mateix defensa que no podem comprendre com es fa servir el llenguatge per a l'aprenentatge sense tenir en compte l'ordre normatiu de l'escola, perquè la comunicació vincula l'ordre social de l'escola amb el currículum, amb què aprèn realment l'estudiantat i defensa (Barnes, 1994:111). *"La parla no és només un instrument que cada un de nosaltres pot utilitzar per a comprendre el món, sinó també un mitjà per a imposar la nostra versió del món als altres. El que diu i fa la gent del nostre entorn, si és que responem a això d'alguna manera, és imposar-nos una interpretació del món i, a més, de nosaltres mateixos i del que som capaços"*

L'opció crítica defensa que els usos lingüístics des de la renovació educativa han de ser eines que faciliten l'accés autònom i crític als sabers que amb ells es construeixen, i no tan sols instruments de transmissió, repetició i selecció de coneixements (Nussbaum i Tuson,1996). Així Giroux i McLaren (1990), seguint Freire i Bakhtin, assenyalen l'ús del llenguatge com un acte social i polític, relacionat amb la forma en què les persones defineixen el significat i assumeixen les seues relacions amb el món mitjançant un diàleg continu amb altres persones. El diàleg, doncs, és imprescindible, cal conversar en contextos dialògics en lloc d'ensenyar a callar (Flecha,1997), entendre els contextos socials educatius com espais per a parlar (Gómez,2004), per afavorir la construcció col·lectiva, intersubjectiva, del sentit.

7) Cal analitzar les investigacions rellevants desenvolupades des de cada disciplina.

Com assenyalen Aubert, Duque, Fisas i Valls (2004: 11) quan l'educació no té en compte les aportacions de la pedagogia crítica eix perjudicada, per exemple quan es parteix de teories obsoletes o del desconeixement. I defensen que la pedagogia crítica té com a objectiu principal combatre les desigualtats a través de teories i pràctiques educatives transformadores, és a dir, com assolir una educació de qualitat per a tots i totes (2004:25). I subratllen: *"Tradicionalment, l'escola ha resolt els conflictes o les diferències aplicant a totes les persones i situacions les mateixes respostes*

preestablides en virtut dels valors socialment acceptats. No obstant això, la pluralitat actual de l'alumnat, la creixent multiculturalitat i la incertesa creixents exigeixen l'establiment de nous paràmetres educatius. Les formes anteriors de respondre a les problemàtiques no s'ajusten a la realitat actual de les i els estudiants, i el professorat es veu forçat a improvisar constantment sense la seguretat d'estar fent sempre el millor. Per això, l'educació tradicional i segura necessita cedir el seu lloc a l'escola reflexiva i dialògica. Els valors de la institució, les normes i el tractament dels conflictes s'han de sotmetre a la reflexió i a l'acceptació de tota la comunitat educativa a través d'un diàleg democràtic en què es respecten la veu i els drets de totes les persones".

Virginia Unamuno reflexiona en un dels seus treballs (2003:115-116): *"Quan estava escrivint estes pàgines pensava què tenia d'interessant publicar-les. Es tracta d'idees apreses en classe, al fer-les i al rebre-les, entre col·legues, amigues i estudiants, llegint, xarrant, discutint, sentint... ¿Per a què podien servir als altres? (...) Es tracta de la divulgació. Quan investiguem, quan experimentem en classe, quan fem una activitat que ens ha servit i que ha servit als altres...per què no compartir-la? Els que ensenyem no tenim l'hàbit de fer-ho. No obstant això és fonamental per al procés d'investigació en el qual ens involucrem. Sí el que fem no es comparteix, no es difon, no és comentat pels altres, el procés es deté, ja que no pot qüestionar-se ni entrar a dialogar amb altres teories o altres pràctiques".*

Novament el coneixement compartit, el debat i el diàleg que transformen les persones i el seu entorn.

8) Cal reflexionar al voltant de la formació d'identitats a través dels continguts i materials que treballem.

Els materials que fem servir a classe també són un instrument d'indagació cultural i de formació d'identitats. Cal remarcar la necessitat d'incloure als estudis de les diverses disciplines conceptes com gènere, classe, ètnia, cultura, pau... en el llenguatge de la reforma educativa des d'una perspectiva crítica en la investigació i en la docència, lligant la teoria amb la pràctica com a mitjà d'anàlisi de les desigualtats socials. També cal remarcar la necessitat de considerar el currículum educatiu com una forma de política cultural que ajude a la transformació social, a la transformació de la vida pública i com es trasllada a la vida quotidiana. Conseqüentment cal afavorir habilitats per analitzar i criticar les representacions culturals que promouen desigualtats socials, desenvolupant pràctiques alternatives igualitàries. Pensem per exemple en el gran desconeixement de la cultura escolar en relació a l'ètnia gitana. És el cas més evident de discriminació ètnica a Europa: afecta a un 2%, aproximadament, de la població total, a la minoria ètnica més important de la Unió Europea. A Espanya la població gitana és de 700.000 persones i és el col·lectiu més refusat per la societat espanyola. També cal tenir en compte que els conceptes d'interculturalitat i gènere a l'hora d'analitzar i transformar les desigualtats, van units. Carlos Lomas, des de la conceptualització de les noves masculinitats, des de la diversitat enriquidora, assenyala (Lomas, 2008:24): *"Dones i homes som diferents no sols perquè tinguem cossos diferents sinó també perquè a eixos cossos se'ls afigen els modes subjectius i culturals de ser dones i homes en cada societat i en cada època. L'origen de la desigualtat entre dones i homes no està en la diferència sexual entre unes i altres sinó en l'injust ús que d'eixa diferència fa la cultura del patriarcat".*

Tenim la sort de comptar amb molts materials per a reflexionar i vincular tots els aspectes assenyalats, com ara el lligam entre cultura acadèmica i cultura popular, els problemes que afecten i transformen la vida quotidiana de totes les persones implicades en l'educació. També dels dos terços de la població mundial que pateixen exclusió social. Materials com música, cinema, vídeos, fotografia, internet, còmics,

publicitat, literatura, revistes, premsa... textos i imatges de tot tipus que ja compten amb investigacions des de la teoria crítica que ens poden ajudar a (re)pensar la nostra tasca (com per exemple: Giroux 1996 i 200 a i 2003b, Lomas 1996, Torrego, 1999). Perquè com evidencia Freire (2003:67): “No puc estar segur del que faig si no sé com fonamentar científicament la meua acció o si no tinc almenys algunes idees del que faig, per què ho faig i per a què ho faig. Si sé poc o res sobre a favor de què o de qui, en contra de què o de qui faig el que estic fent i faré. Si açò no em commou per a res, si el que faig ferix la dignitat de les persones amb què treballo, si les expose a situacions bascoses que puc i he d'evitar, la meua insensibilitat ètica, el meu cinisme, em contraindiquen per a encarnar la tasca de l'educador”.

Bibliografia

- Aguilar, C. (200a1): *Didàctica del català i Pedagogia crítica*, Castelló: Universitat Jaume I.
- Aguilar, C. (2001b): “*Lengua y Cultura desde la opción crítica*” en Menendez, E. ; Delgado, A. (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didàcticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 2001. pp.137-146.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Barbery, M. (2008): *La elegancia del erizo*. Barcelona: Seix Barral.
- Barnes, D. (1994): *De la comunicación al currículo*, Madrid. Visor.
- Beltrán, J. (1996): “*El diario de diálogos una propuesta de alfabetización funcional para personas adultas en el contexto de una sociología de la cultura*”, *Cultura y Educación*, 3, 71-80.
- Beane, J.A.; Apple, M.W. (1997): “*La defensa de las escuelas democráticas*”. En M.W. Apple; J.A. Beane (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, pp.13-47.
- Besalú, X. (2008): “*Didàctica i pedagogia crítiques en l'educació de persones adultes*”. Material lliurat per l'autor al Seminari impartit a l'Escola d'estiu de Formació de Persones Adultes: educands i educadors. Creuant les fronteres educatives. Currículum de la Formació de Persones Adultes, novacions didàctiques i accions transformadores. Almussafes, 2-4 de juliol de 2007, pp.26
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cassany, D., 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corella, I. (2007). “*El meu pas per l'escola fins l'escola d'adults*”. *Quadern d'educació contínua*, 16, 62-69.
- Delclós, T. (2008): “*El Archivo de la Experiencia recoge la historia oral de miles de españoles*”. *Ciberpais*, 15 de mayo, p.8
- Espar, M. (2008): “*La doble jornada laboral daña la salud*”. *El País*, 15 d'abril, p.47.
- Ferrada, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- Forna, A. (2006): *El jardín de las mujeres*. Madrid: Alfaguara.
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002): *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003): *Pedagogia de l'autonomia*. València: Denes Editorial/ Edicions del CREC
- Giroux, H. (1989): “*Introducción: la alfabetización y la pedagogia de la habilitación política*” dins de Freire, P.; Macedo, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona:

- Paidós.
- Giroux, H.(1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001a). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2001b): El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H. (2003a): La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid. Morata
- Giroux, H.(2003b): Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2005): Estudios Culturales, Pedagogía crítica y Democracia Radical. Madrid: Popular.
- Godàs, X.; Flecha, R.; Sordé, T. (1998): "postmodernisme i moviments socials". Revista catalana de sociologia, 7, pp. 135-158.
- Gómez, J. (2004): El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa. Barcelona: El Roure.
- Lapresta, C.(2006): "Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la escuela", Cultura y Educación, 18(2), 185-200.
- Lomas, C.(1996): El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2008): ¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres. Barcelona: Península.
- Martinez Bonafé, J. (1996): "Poder y conciencia". Cuadernos de Pedagogía, 253, 78-84.
- McCourt, F. (2006): El profesor. Madrid: Maeva.
- McLaren, P. (1984): La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Madrid: siglo XXI.
- Nussbaum, L.; Tuson, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", Signos, 17, 14-21.
- Prado, B. (2006): Mala gente que camina. Madrid: Santillana.
- Sipi, R. (2002). Inmigración y género. Gakoa Liburuak: San Sebastián.
- Stenhouse, L. (1997): Cultura y Educación, Morón: KiKiriKi Cooperación Educativa.
- Torrego, L. (1999): Canción de Autor y Educación Popular (1960-1980). Madrid: Ediciones de La Torre.
- Torres, J. (1991): El currículum oculto. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001): Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Unamuno, V. (2003): Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica. Barcelona: Graó.
- Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008): "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". Revista Iberoamericana de Educación, 46, pp. 71-87.