

# Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular

Marcos Santos Gómez  
Universidad de Granada

## **Resumen:**

Partimos en el presente trabajo del hecho de que la cultura se vive doblemente (cultura escolar y cultura popular) por parte de la mayoría de las personas. Esta escisión plantea notables inconvenientes, por lo que apuntamos a su posible origen para desembocar en la propuesta de unas soluciones parciales a la misma. El objetivo es que se fusionen ambas culturas y que lo escolar recupere su sentido en la realidad vital. El reencuentro del hombre sencillo con la cultura escolar, vivida con autenticidad y como propia, se puede gestar desde la propia escuela adquiriendo formas democráticas de funcionamiento, un currículum participativo y un aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo socrático.

*Palabras clave:* cultura escolar, cultura popular, currículum participativo, aprendizaje cooperativo.

## **Abstract:** *Participation, democracy and education: school culture and popular culture*

The starting point of this paper is the fact that culture is lived dually (school culture and folk culture) by most people. This dichotomy creates remarkable inconveniences and that is why it is aimed at their origin to reach partial solutions to them. The return of folk man to school culture, lived as authenticity and as their own culture, can be promoted from the school itself through the acquisition of democratic management procedures, a participative curriculum, cooperative learning and socratic dialogue.

*Key words:* school culture, popular culture, participative curriculum, cooperative learning.

## UNA EXTRAÑA ESCISIÓN

Partimos en el presente escrito del asombro que nos produce un fenómeno arraigado en nuestra civilización desde hace tiempo: la escisión que existe en el universo de lo humano, es decir, la dicotomía *cultura popular-cultura escolar*. A él nos referimos como síntoma de una enfermedad que se vive, en gran parte, en la escuela. Asumiremos en las líneas que siguen el discurso de una tradición crítica que entiende la función del intelectual como un «detector de mentiras», en palabras de Neil Postman (1975). Según éste

la historia de nuestra intelectualidad es la crónica de la angustia y sufrimientos de unos hombres que intentaron ayudar a sus contemporáneos a ver qué parte de sus convicciones más íntimas eran conceptos erróneos, prejuicios, supersticiones e incluso mentiras descaradas (Postman, 1975, p. 19).

Pues bien, desde esta percepción de nuestro oficio, nuestra función estriba en identificar los males asociados a ciertos sistemas de creencias y relaciones sociales para, a la luz de la utopía, sugerir las posibles soluciones<sup>1</sup>.

Enunciemos de nuevo el problema: nuestro mundo plural y diverso es, básicamente, bicéfalo. Toda su pluralidad desemboca en dos tradiciones culturales. La primera, constatamos, es la que forma parte de la vida de las personas de una manera directa, asumida como propia y comprendida sin dificultades por la mayoría. Ésta goza de rápida aceptación. La segunda, sin embargo, sólo tiende a vivirse de un modo auténtico por algunas personas, capacitadas para conectar con ella por una educación selecta. Esta realidad es recogida y estudiada con detalle por Bourdieu (2000). Si nos centramos, por ejemplo, en el mundo de la música, tenemos que ésta se ha dividido en dos campos, uno popular, de disfrute mayoritario, y otro académico, cuya producción y goce están reservados a un porcentaje menor de la población. Esto mismo sucede con todo el conocimiento y las artes. El universo vital de una persona puede ceñirse a lo popular o abarcar también parte de lo «selecto», según unas circunstancias concretas. En principio, quedémonos con el asombro ante esta escisión de la cultura.

Hemos de matizar que entendemos por insertarse en una tradición, la escolar o la popular, el *formar parte* de ella viviéndola, o sea, *participar* en ella. De modo que aunque la cultura escolar es conocida por la mayoría de la población, no es incluida en la propia vida. Se conocen los datos de la misma, pero de un modo impersonal y frío que se refleja en la solemnidad de las enciclopedias o el aburrimiento de los niños en la escuela (!). Por eso, no nos vale que se tenga conocimiento de la vida

---

<sup>(1)</sup> Así lo entiende la llamada *Pedagogía Crítica*, cuyas reflexiones son recogidas y sintetizadas en Ayuste et al. (1999). Este enfoque procura, sobre todo, el perfeccionamiento del hombre y la sociedad, pero lejos de los dogmatismos de las viejas izquierdas, procura alternativas surgidas del diálogo y la interacción (Ayuste et al. 1999, pp. 53-60). La renuncia a una alternativa bien definida a lo que hay no nos exime de ejercer la crítica.

y obras de Beethoven si éste no es asumido como algo propio. Lo trágico de esto estriba en que lo más excelso y «humanizador» del conocimiento se escapa a la mayoría de la población, aun después de haberlo vislumbrado en el colegio. En todo caso, se vive como «cultura escolar», o sea, de un modo falso.

Según los críticos de la escolarización (Illich, 1971; Goodman, 1976; Reimer, 1981; Holt, 1982), gran parte de lo aprendido en la escuela jamás es sentido como algo propio. El conocimiento escolar resulta, en gran medida, ajeno, inútil, muerto. Es un fósil de algo que fluye vivo por otros derroteros. No es vital, no forma parte de nosotros como nuestro automóvil o nuestra cocina, no nos transforma ni se transforma. Sencillamente, no nos lo creemos. No convence. Se estudia y sirve, en todo caso, para ganar concursos televisivos; pero, cabría preguntarse, ¿qué representa Beethoven para un escolar español de nuestros días? En cualquier caso, el viejo anhelo de algunos movimientos de vanguardia de popularizar el arte no habría resultado. Éste seguiría fluyendo por dos canales distintos. Esto es confirmado por Bourdieu en *La Distinción* (2000) y comprobado por nosotros, año tras año, en nuestros alumnos universitarios, quienes, según se desprende de conversaciones sobre la cultura que llevamos a cabo, se identifican más con lo vivido en la calle que con lo vivido en la escuela. Basta preguntarles si prefieren a Cervantes o a Ken Follet, en el caso de que lean novelas. Esta incongruencia plantearía la necesidad de algunos cambios en la escuela que, por supuesto, no tienen por qué llegar a la supresión de la misma propugnada por los teóricos de la desescolarización a la que hemos aludido. En este sentido vamos a desarrollar la segunda mitad del presente escrito.

Bourdieu describe y, en parte, explica el fenómeno que nos ocupa, en *La Distinción* (2000), como resultado de la división de la sociedad en clases que manejan su propio universo cultural en función de la presencia de éste en la educación no reglada. En efecto, la clave puede estar en continuar viviendo la cultura fuera de la escuela, en lo que se denomina *educación informal*. La relación con la música clásica de quien se desarrolla en un ambiente escogido donde el piano y la ópera están a la orden del día nunca será la misma que la de quien sólo oye hablar de ella en la escuela. En este sentido, el valor emancipador que pudiera tener Beethoven sólo sería captado por quien lo vive fuera de la escuela. Éste es el problema.

Se habla de la fuerza transformadora del pensamiento (filosofía y ciencia) y las artes<sup>2</sup>. Profundizar en estas disciplinas y tomárselas en serio, como los viejos humanistas, supone abundar en la captación del mundo. Pero para ello, primero, el conocimiento ha de ser asumido como algo en lo que uno está implicado. Hay que conectar con él y saborearlo. Porque Beethoven es un método para conocernos y conocer el mundo, y para hallar felicidad... Sólo si se lo conoce de manera activa, participando en él, transmitiríamos a Beethoven como algo vivo, como

---

<sup>(2)</sup> El simple proceso de leer y escribir, tomado en su potencial pleno, produce una comprensión que deviene en acción. Lejos de ser un proceso pasivo, la lectura de un texto activa el pensamiento y la comprensión del mundo, primer paso para su transformación. Vid. Freire, 1984.

parte de nuestro ser profundo, formando parte de nosotros y nosotros formando parte de él, *participando*<sup>3</sup> en él. Pero no sólo Beethoven, claro. Russell, en un precioso y sorprendente ensayo, proclama que la familiarización con la grandeza pasada resulta

indispensable para tener consciencia de nuestra situación y para emanciparnos de las circunstancias accidentales de nuestra educación (Russell, 1993, p. 82).

A la luz de esta contemplación, toda la experiencia humana se transforma, (...). A medida que crecemos en sabiduría, se abre para nuestros ojos la caja de los tesoros de todas las épocas (Russell, 1993, p. 92).

El conocimiento, desde luego, agiganta nuestras vidas. Elimina, en cierto modo, el postmoderno fantasma de la soledad y es la única manera de acercarse a la respuesta de la pregunta vital: ¿Qué es el hombre?

Así pues, todo el saber que se administre al niño ha de estar vivo en él y en nosotros si queremos que actúe como un fármaco emancipador; y el mejor examen para averiguar si es así serán la propia vida y actos del discípulo. Una frase de un clásico, lejos de ser un inmutable monumento marmóreo, debe pasar a formar parte de uno mismo. Un consejo que al respecto nos da Borges (Borges, 1998, p. 20) es que se lean los clásicos en las fuentes directas, a ser posible, antes que emprender la lectura de estudios o críticas. Se trata de que el educando digiera por sí mismo el conocimiento y lo haga propio. Así, aun sin entender demasiado un texto, se quedará impregnado de él. Un buen libro, como dicen los hebreos de sus veneradas escrituras, «mancha».

El saber es y ha de ser visto como una forma de felicidad. Una de las pocas felicidades a que podemos aspirar los hombres. El saber ha de disfrutarse o no tiene sentido y entonces se transforma en vana erudición. Hay que saborear<sup>4</sup> lo que se aprende. La lectura directa de los «grandes hombres», lejos de esclavizarnos ante su autoridad, puede equipararse a la idea de gozar pensando, lo que, al fin y al cabo, es la vieja pretensión humanista e ilustrada.

El joven aprendiz irá al grano y gustará de la verdad por sí misma. Será, lejos de una caricatura, un verdadero hombre, en el sentido ilustrado de la palabra. Saber y virtud irán de la mano y el joven aprendiz observará profundamente. Observará al albañil para aprender de él, y al pintor, y al filósofo. Tratará con los hombres de carne y hueso y con los hombres plasmados en los libros. Un libro será para él un trozo de vida. Y la tradición cultural, sin escisiones, será la escalera para ascender adonde ya caminará sin ayuda.

<sup>(3)</sup> Entendemos por «participar» las dos acepciones siguientes que recoge el Diccionario de la Real Academia (22ª edición): Tomar parte en algo. || 2. Recibir una parte de algo.

<sup>(4)</sup> El profesor Gervilla habla de recuperar «el sabor del saber». Vid. Gervilla, 2000.

Pero es evidente que hoy, en clara contradicción con nuestra naturaleza de *homo faber*<sup>5</sup>, los ciudadanos de a pie nos hallamos lejos de la participación, entendida como una interacción real con el medio que nos determina (Grácio das Neves, 2002; Fernández del Riesgo, 2001). En este sentido, como ya hemos apuntado, a la mayoría la cultura escolar, lo mismo que la política, le es ajena. Los libros, el conocimiento institucional y, no digamos, la política se viven como objetos escindidos, separados del sujeto real.

Frente a esta enajenación, abogamos por una participación plena en toda la cultura (escolar y popular). Ser partícipes y miembros activos de ella. En el fondo, lo que estamos proponiendo es la generalización de la democracia, entendida como sistema en el que la participación en su propia circunstancia por parte del ciudadano llega a ser plenamente realizada. Entendemos que la democracia representa el marco organizativo que permite la participación de todos los seres humanos en la elaboración del propio destino, o sea, la fusión con la cultura que nos hace, la cicatrización de la dolorosa herida. Supone una forma de interacción por la que estamos dispuestos a construir con los demás, a participar en la perpetua elaboración del mundo y del hombre.

### **FUSIÓN DE AMBAS CULTURAS: EL DIÁLOGO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO**

Si deseamos una sociedad democrática y participativa, nuestros esfuerzos, en su mayor parte, han de destinarse a ir configurándola en las jóvenes generaciones. Como afirma Martí García (1999, pp. 73-74), los valores han de ser asimilados durante largo tiempo. No se cambia de la noche a la mañana. Así pues, centremos nuestra atención en la educación. El filósofo Bertrand Russell afirma que

el deseo espontáneo de aprender que todo niño normal posee (...) debiera ser la fuerza directriz educativa (Russell, 1974, p. 31).

Quizás, como dice este pensador, podríamos aprovechar esta inercia natural que todos tenemos y simplemente permitir el desenvolvimiento de ese amor innato por la acción indagadora y creativa.

Montaigne nos advierte que

la mayor y principal dificultad de la humana ciencia reside en la acertada dirección y educación de los niños (Montaigne, 1998, p. 19).

---

<sup>5</sup> La posición natural del hombre no es la de meramente estar en el mundo, sino estar con él. Es decir, una persona ejerce un influjo sobre su medio, del cual recibe pero al cual re-crea

En el continuo estremecimiento de la realidad en su estar dando de sí, se muestra en la persona el desbordamiento de un más estar dando de sí, como acontecimiento poético (creador) que engrosa el rico caudal de la marcha histórica de la humanidad (Jiménez, 2001, p. 184).

Desde la sexualidad hasta el lenguaje, todo en el ser humano nos vincula con el *otro*; todo es un proceso creativo de interacción con los demás y con las cosas. El hombre se realiza participando en el mundo. Nadie, en este sentido, puede sobrevivir estrictamente solo, pues, como si nos faltara el aire, moriríamos. El hombre es creado por un mundo al que re-crea. Así, la participación en la construcción de la realidad se nos muestra como un rasgo esencial de nuestra especie..

Nos dice, además, que

debe el maestro acostumbrar al discípulo a pasar por el tamiz todas las ideas que le transmita y hacer de modo que su cabeza no dé albergue a nada por la simple autoridad y crédito. Los principios de Aristóteles, como los de los estoicos o los de los epicúreos, no deben ser para él doctrina incontrovertible; propóngasele semejante diversidad de juicios, él escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda (...) (1998, p. 25).

Se trata de que el educando asimile los contenidos y los asuma, comprendiéndolos antes que memorizando las fuentes y las doctrinas. Si no se hace así,

(...) convertimos el entendimiento en cobarde y servil por no dejarle la libertad que le pertenece (Montaigne, 1998, p. 27).

Y, como ya sabemos, el conocimiento llega a percibirse como algo ajeno, o sea, como esa vana erudición sin relación con la vida que tanto temen nuestros alumnos y que han de estudiar mecánicamente.

La idea de una educación democrática que se entienda como participación en la cultura o capacitación para la participación la tenemos plenamente expresada en la fusión de ambas culturas, escolar y popular. El objetivo es que el niño perciba la cultura «escolar» como percibe la popular, en el sentido de perteneciente a la vida, como lo pueda ser el *rock and roll*. Frente a una cultura académica que con frecuencia pierde todo contacto con la realidad vital, una escuela participativa para una sociedad participativa ha de conectar lo escindido. Así, en Paulo Freire, que desarrolla a fondo esta idea en sus libros y en su labor pedagógica, la alfabetización sirve para transportar al hombre desde el papel de mero espectador del proceso de la realidad, hasta el de transformador e interventor en el mismo.

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto (Freire, 1989, p. 100).

Freire, retomando la consigna ilustrada del «Atrévete a saber», propone una educación como práctica de la libertad que nos faculte para reencontrarnos con el mundo. Ésta es la idea fundamental de su pedagogía. La cultura escolar vuelve a ser un instrumento de acción con repercusión directa en la sociedad. Primero, el hombre ha de leer-comprender el mundo, y a eso se dirige la alfabetización. Se trata del estudio y conocimiento de las causas, de las líneas maestras de nuestra sociedad y de nuestro tiempo, que todos podemos emprender con algún esfuerzo. Y después, la transformación. Por fin, una escuela útil, hermana con la vida.

Recordemos que el sentido de la razón por la que apuesta la Ilustración no es sino la transformación del mundo<sup>6</sup>.

Pero, como venimos diciendo, esta sana y natural interacción que proponemos se ha quebrado. A la vista está. La realidad se nos muestra escindida y fragmentada y el individuo asiste solitario e impotente a la marcha de un mundo que no controla. El marxismo lo ha denominado «alienación», desde los primeros trabajos del propio Marx (1993). Bourdieu (2000), a quien ya nos hemos referido, nos habla de un universo humano fragmentado en el que la acción (*poiesis*) pertenecería a las clases dominantes o a ciertos sectores controlados por ellas, que configuran el sistema de creencias y formas de ser (*habitus*) del resto, confinados a la inacción. Especialmente tendenciosa y dañina, nos parece, resulta la postmoderna «ideología de la impotencia», que todos hemos asumido, y que nos hace creer que el mundo no es modificable o que lo más sensato es la permanencia de la configuración actual (Pérez Gómez, 1997).

Nuestra naturaleza, pues, se desarrolla actuando sobre el mundo<sup>7</sup>. Pero esta acción, en la actualidad, se halla canalizada hacia ámbitos no centrales, de manera que el sistema, *grosso modo*, no puede ser modificado. De ahí la proliferación de modas, juegos, fiestas, sectas, etc. Sub-realidades que movilizan al hombre y en las que éste se realiza falsamente. La creación que puede ejercer en estos ámbitos es nula, la transformación real del mundo es cero. Aparentemente todo cambia, pero en lo sustancial, de hecho, nada cambia. Todo sigue igual. Porque el mundo se le ha arrebatado de las manos. Todo en el pensamiento, hábitos y gustos de las clases sociales bajas y medias contribuye a perpetuar esta inhumana situación. Ello se refleja en la separación entre una cultura escolar que no llega a tener influencia en la realidad vital, y una cultura popular que, en muchos casos, se reduce a mero activismo ciego. Por contra, Freire nos dice que

al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica (Freire, 1992, p. 67).

La educación, en efecto, si pretende ser útil debe poner al educando en su sitio: en la realidad. Ésa es la realización del hombre. Primero, comprender el mundo, para, acto seguido, transformarlo. La educación debe, pues, contribuir al desvelamiento (comprensión), para después intervenir (acción). Y este proyecto educativo-emancipador se logra, en palabras del propio Freire, con «un método activo, dialo-

---

<sup>(6)</sup> (...) el sentido fundamental y el empeño esencial de la filosofía de la Ilustración no se reducen a acompañar la vida y captarla en el espejo de la reflexión. Antes bien, cree en la espontaneidad radical del pensamiento; no le asigna un trabajo de mera copia sino que le reconoce la fuerza y le asigna la misión de conformar la vida. (Cassirer, 1993, p. 12).

<sup>(7)</sup> Vid. nota 5.

gal y participante» (Freire, 1989, p. 104)<sup>8</sup>. Es decir, con una relación horizontal de comunicación mutua. Para esto es preciso que intervengan ciertas virtudes: amor, humildad, tolerancia. Si no se plantea así, será un anti-diálogo presidido por la arrogancia e intereses ajenos a la búsqueda de la verdad (Freire, 1992, pp. 159-243). En esto es inevitable oír el eco del maestro Sócrates. Su talante y su sinceridad resuenan aún con fuerza<sup>9</sup>.

El diálogo necesita que se dé un acuerdo (de mínimos) en escuchar a los demás y en aceptar la intervención de las distintas voces (Muñoz, 1997). Debe haber una especie de pacto por el que todos nos comprometamos a respetar y oír la opinión ajena. En general, recogiendo el espíritu de Sócrates, se ha de mantener una actitud de apertura a la crítica racional, desde un auténtico deseo de aprender del *otro* y la consecuente modestia intelectual que permita renunciar a los propios enunciados si hubiera otros mejores<sup>10</sup>. El filósofo Karl Popper cree que esto es posible y apela a su propia experiencia pedagógica que le lleva a afirmar que no son las diferencias de civilización las que impiden que se lleven a cabo las confrontaciones intelectuales (Popper, 1997, p. 62).

Es preciso, sin embargo, señalar que la impugnación de las propias creencias tras una discusión socrática puede ser muy dura de sobrellevar. Así lo constatamos de continuo en la vida cotidiana. En este sentido, se ha matizado el beneficio que el diálogo socrático, con su primera parte de feroz crítica a las creencias personales, pueda causar como técnica educativa (Perarsky, 1994). El propio Dewey (1998) nos advierte de ciertos peligros en su conocida obra *Democracia y educación*. La cuestión, como señala Perarsky (1994), sería conocer el carácter del educando, si

---

<sup>(8)</sup> Así lo proponen también Flecha y Miquel (2001) en un artículo cuyas reflexiones compartimos plenamente. Se trata, según ellos, de aprovechar las posibilidades de contacto y diálogo que tiene nuestro tiempo para justo eso: dialogar. En la escuela, se trataría de formar una comunidad de aprendizaje en la que se dé pie a la participación de todas las personas de la escuela y de su entorno. Una comunidad para que todos dialoguen («globalización dialógica»). Además, planteándose el uso de los *mass media* para la participación crítica en el mundo, tenemos el artículo de González y Muñoz (2002).

Respecto a la exclusión que genera el neoliberalismo, que equivale a la quiebra de la participación de cientos de millones de personas en su propio destino, podemos recomendar la lectura del artículo "Globalización neoliberal y exclusión" de Grácio das Neves (2002). No obstante, la bibliografía existente sobre este asunto es abundantísima.

<sup>(9)</sup> En Santos (2003b) se propone un «modelo pedagógico socrático» como método educativo por excelencia, entre los extremos de una educación dogmática y otra escéptica. Precisamente, la figura y obra de Sócrates es representativa de este punto intermedio que parte de la duda humilde pero procura la obtención de verdades mediante el diálogo con el *otro*.

<sup>(10)</sup> Una reflexión sobre la aplicación del método socrático a la enseñanza escolar la tenemos descrita, paso a paso, en J. C. OVERHOLSER (1992): «Socrates in the classroom», en *Social Studies*, 83 (2), pp. 77-82. Recordamos que los tres pasos del método socrático son: dudar de lo que uno sabe de antemano, inducción y elaboración de definiciones. Overholser señala como ventajas de esta forma de educación el fomento de la participación y la cooperación y el uso de un pensamiento creativo y crítico. La figura de Sócrates como modelo de maestro y su método pedagógico son estudiadas también por D. K. KNOX (1998): «Sócrates: The first professor», en *Innovative Higher Education*, 23 (2), pp. 115-126; P. HOGAN (2003): «Teaching and Learning as a way of life», en *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), pp. 207-223; L. J. SAMONS (2000): «Sócrates, Virtue, and the Modern Professor», en *Journal of Education*, 182 (2), pp. 19-27.

éste es capaz de soportar la crítica a sus creencias. Se requiere una gran dosis de valor para estar dispuesto a emprender el camino de la duda que precede a la búsqueda en común de la verdad.

Concretando, vamos a enumerar brevemente algunas habilidades por cultivar en los educandos que favorezcan el diálogo racional (Muñoz, 1997). Éstas son: pedir y dar buenas razones, hacer buenas distinciones y conexiones, usar analogías y contraejemplos, descubrir supuestos e inferir consecuencias, poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos y razonamientos de los demás, pedir o preguntar por las razones, las justificaciones y los criterios utilizados, discutir los temas con imparcialidad. Todas van en la línea de desarrollar el espíritu crítico. Pero además habría que estimular la comprensión recíproca, para lo cual sirven las siguientes habilidades, también a trabajar en la escuela: ser capaces de escuchar atentamente a los demás, aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros, considerar y estudiar seriamente las ideas de los otros, poder desarrollar las propias ideas sin temer el rechazo o la posible incompreensión de los demás, tomar los logros del grupo como propios. Tenemos, en fin, que el diálogo es el método de una educación que se entiende mutua, en la que todos participan y aprenden de todos.

La educación auténtica, (...), no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo (Freire, 1992, p. 112).

Entre todos se construye el conocimiento. Cualquier educando-sujeto siente la realidad y toda la cultura como propias, compartidas por todos, y contribuye a su elaboración.

Así pues, los alumnos de Freire, reconciliados con la cultura e identificados con lo que se hace en la escuela, se encuentran consigo mismos, con su dignidad de hombres. Reconocen la cultura como algo propio (Freire, 1989, p. 107). Un viejo campesino analfabeto puede descubrir que él es cultura y hace cultura, lo que eleva su dignidad y estima de sí. Reconoce el mundo como propio y, desde su perspectiva, contribuye a su transformación.

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales (Freire, 1992, p. 123).

La escisión de la que partimos queda superada si devolvemos al pensamiento su poder transformador, pues

la imaginación está estrechamente vinculada con la crítica y ésta, a su vez, con la configuración de un pensamiento político-social orientado a la transformación de la realidad (Díaz Noguera, 1994, p. 210).

Esto, como hemos visto, se puede lograr a través del diálogo, entendido como una forma de aprender entre todos.

## CULTURA PARTICIPATIVA Y COLABORACIÓN EN LA ESCUELA

Entendemos que la conformación colectiva de la propia realidad que nos determina se aprende en la escuela mediante la cooperación en el proceso de aprendizaje. Tenemos en esto<sup>11</sup> un medio de conformar la actitud participativa requeridas para el diálogo. Colaborando con los demás en la realización de tareas comunes, el niño comprende que éstos no son rivales con quienes competir y aprende a valorarlos como compañeros. Esto es la clave. Enseñar a colaborar significa enseñar a respetar y a valorar las diferencias, promoviendo actitudes de apertura ante los demás. Por contra, la competitividad, que muchas veces preside la educación e incluso se ha alzado como diosa de nuestro tiempo, genera actitudes intolerantes. Ya lo afirmaba a principios del siglo XX cierto autor considerado hoy un clásico de la pedagogía (Ferriere, 1982, pp. 119-123).

Por tanto, contra las actuales tendencias más o menos explícitas y los modelos de hombre propuestos<sup>12</sup>, rechazamos la competitividad en las relaciones humanas. Concebimos principalmente el aprendizaje cooperativo como la eliminación de toda competitividad en el aula. Es decir, la cooperación no consiste en la mera creación de grupos de trabajo entre los alumnos, ni en que algunas actividades se realicen en grupo de manera puntual, sino en que el espíritu y prácticas cooperativos reinen continuamente en clase. La cooperación no es sólo trabajar en grupo. En realidad, no hay por qué rechazar el muchas veces necesario trabajo individual, pero sí conviene relegar el trabajo competitivo. En esto pensamos que reside la clave del aprendizaje cooperativo. Si ordenamos a los niños por grupos para que realicen torneos o competiciones entre ellos, no estamos transmitiendo el auténtico sentido de la cooperación. En estos casos, la competición implica exclusión de otros grupos y conflictos, aunque se estimule la solidaridad intra-grupal. Justamente así ocurre en los fenómenos racistas, basados en la elevación del propio grupo como valor supremo y la exclusión de los otros, con quienes se compete para hacerse con ciertos privilegios. Esto, evidentemente, no es cooperación. Por tanto, por aprendizaje cooperativo entendemos aquél que fomenta la participación en actividades grupales para realizar tareas comunes, basando la motivación en la propia tarea en sí, no en tratar de hacerla mejor que los demás. Enseñar mediante y para la colaboración implica que el niño aprenda a dar y a pedir ayuda y que nunca se sienta comparado con sus iguales. *Cooperar implica que todos participen sin temores.*

---

<sup>(11)</sup> Un excelente artículo que sintetiza todo lo que actualmente concierne al aprendizaje cooperativo, su definición, ventajas y técnicas, lo tenemos en Trujillo, 2002. Este autor aplica su estudio a la didáctica de la lengua, pero la lectura del trabajo es harto recomendable para cualquiera que esté interesado en la educación y en esta forma de aprendizaje.

<sup>(12)</sup> A grandes rasgos, según Fromm (1999), el hombre actual es un hombre que confunde el *tener* con el *ser* y que, incapaz de colaborar, en el *otro* sólo puede ver un rival. Nosotros queremos resaltar la profunda inmoralidad que subyace en la cosificación del otro producida por la conversión de éste en mero rival. La persona del *otro* deja de serlo, para convertirse en un obstáculo en el propio desarrollo. Monstruoso.

El aprendizaje cooperativo, entendido como aquel que emana del esfuerzo e interacción de todos con todos, posee innegables ventajas psicológicas y sociales (Díaz-Aguado, 1996, pp. 163-168), como son la integración de las minorías en desventaja, la estimulación de la observación y de la participación activa, la asimilación de mayor cantidad de información, la ayuda a quienes más lo necesitan y la mejor motivación y estructuración de los contenidos. Fathman y Kessler (1993, p. 134, citado y traducido por Trujillo, 2002) corroboran esto:

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje (...).

Todo esto se traduce en un mejor rendimiento y en la promoción de las habilidades sociales y la igualdad, objetivos fundamentales de la educación del ciudadano de hoy, como señala Rodríguez Neira (2002); y no digamos en el aprendizaje de los propios valores democráticos (Pérez Pérez, 1998). No vamos a extendernos más en algo que está bien estudiado y probado, de manera que casi todos los especialistas en educación lo aceptan.<sup>15</sup>

Por su naturaleza, el aprendizaje cooperativo requiere un tipo distinto de profesor al que muchas veces estamos acostumbrados (Díaz Aguado, 1996, pp. 167-168). Éste deja de ser el único controlador de las actividades y debe llevar a cabo nuevas acciones más allá de las tradicionales de explicar, preguntar y evaluar. Ahora, el profesor debe enseñar a cooperar de forma positiva, mediante el ejemplo, debe observar lo que sucede con cada alumno y equipo y debe proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Como indica Escribano (1995), reflexionando sobre la universidad, la formación tendría que ser la primera preocupación de los mismos estudiantes y profesores. Esta autora presenta cuatro notas esenciales de la formación universitaria: formar sujetos humanistas, investigadores, reflexivos y *cooperativos*. Vistas las ventajas en el individuo y en la sociedad de esto último, le damos plenamente la razón.

Junto con la realización de actividades apropiadas y la cooperación con los demás, una efectiva vacuna contra la escisión paralizante que tratamos de superar (cultura escolar versus cultura popular) la puede administrar la propia escuela

---

<sup>(15)</sup> Para un listado completo y muy bien documentado de las ventajas del aprendizaje cooperativo, vid. Panitz, 1997. En una investigación reciente también se concluyen una importante serie de ventajas que vienen a ser lo que consideramos los logros más deseables de todo proceso educativo que se encamine a la paz y la felicidad de las personas (Gavilán, 2002, pp. 517-519).

adquiriendo modelos auténticamente democráticos (participativos) de funcionamiento. El niño ha de ver y vivir la democracia en el medio que más le concierne. Ésta es una forma distinta, pero complementaria de las ya tratadas, de promover el desarrollo de la cultura participativa. Partimos de que el niño viva lo que se le enseña. Si pretendemos formar un mundo democrático y tolerante, los hombres y mujeres del futuro han de vivir la democracia y la tolerancia desde su infancia (Dewey, 1998). A continuación, vamos a considerar algunas cuestiones relacionadas con esto.

## LA ESCUELA ES DE TODOS: EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

En principio, hay que resaltar que una escuela no se convierte en democrática porque sí (Apple y Beane, 1999). Todos deben estar implicados y ha de darse un propósito explícito de llevar la forma de organización y mentalidad democráticas al ámbito escolar. Esto, como detalla en un reciente artículo de manera muy clara Wrigley (2003), no se da en la actualidad en la mayoría de los centros. Según argumenta, no puede darse en una escuela-sociedad competitivas que buscan la eficiencia a cualquier precio. Para que se diera, añadimos nosotros siguiendo a Apple y Beane (op. cit.), parece que deberíamos perseguir dos líneas de trabajo:

Una intenta crear unas estructuras auténticamente democráticas en la escuela. Se trata de que la escuela funcione como una verdadera democracia.

La segunda línea consiste en la creación de un currículum que aporte experiencias democráticas a los niños.

Que las escuelas sean verdaderamente democráticas significa, entre otras cosas, que ha de darse la participación general en el gobierno de las mismas<sup>14</sup>. Por ello, se debe garantizar el acceso de los propios alumnos a la toma de decisiones, mediante su inclusión en los órganos de gobierno. Los jóvenes han de colaborar en la planificación, tanto en la escuela como en el aula. La participación ha de ser real y no limitarse a consentir proyectos preestablecidos, para lo cual hay que asegurar el respeto a todos los miembros de la comunidad escolar.

En cualquier caso, las decisiones han de estar guiadas por los valores democráticos (Pérez Tapias, 1996). Si la democracia conduce a opciones intolerantes, nos estamos saltando las reglas del juego e incurriendo en una contradicción. Se ha de partir de los principios de igualdad y respeto, para construir desde ahí. De hecho, por métodos democráticos se puede llegar a la segregación racial y la discriminación. Esto, por supuesto, hay que evitarlo. En este sentido, abundan los ejemplos en que los intereses de algunos grupos, que pueden ser incluso mayoritarios, se oponen a la propia democracia. Una escuela democrática y pública ha de ofrecer acceso a un amplio conjunto de ideas y a un examen crítico de las mismas, lo cual puede

<sup>(14)</sup> Un modelo de este tipo de organización escolar lo tenemos en ciertas experiencias educativas del siglo XX, algunas muy longevas y ya clásicas, como la famosa escuela *Summerhill* fundada por Neill y que aún funciona en el Reino Unido (vid. Neill, 1994).

oponerse a los intereses particulares de ciertos grupos, como por ejemplo los fundamentalistas religiosos. Estos grupos exigen que los contenidos se limiten a los que apoyan los valores de su propio grupo. Igualmente, podemos encontrarnos con grupos locales preocupados por incluir en la enseñanza aquellos contenidos que consideran importantes.

Debido a todo esto, nos percatamos de que la participación general es algo que hay que matizar. Ésta no consiste en el simple derecho a tener voz y voto, pues habría que concretar cómo colocar los diversos puntos de vista guardando el equilibrio entre los intereses particulares y el bien común. Hay que tener muy claro que la participación democrática no busca la defensa del interés propio, sino que ha de tender al bien común. En esto se cifraría la democracia, como nos dijo Rousseau:

(...), la sociedad debe ser gobernada únicamente en base a ese interés común (Rousseau, 1990, p. 69).

Ello, como es evidente, se opone a la actual concepción implícita de la política como confluencia de intereses particulares. De nuevo, nos topamos con la necesidad de colaborar y cooperar antes que competir, si queremos ser coherentes. Habría, por tanto, que incentivar la cooperación y la participación, animando a los alumnos a mejorar la vida de la comunidad mediante la ayuda y cooperación con los demás con vistas a fines que conciernen a todos.

Queda claro que la democracia no se debe limitar al acceso por igual de todos al centro escolar. La democracia debe impregnar todo el funcionamiento del mismo, según defienden numerosos teóricos. Esto implica grandes cambios y tiene sus escollos, desde luego, como bien analiza Navarro Perales (2001), quien al final de su artículo propone medidas concretas para reestructurar la escuela hacia una cultura participativa. Entre otras cosas, hay que evitar que se cuelen los sesgos y prejuicios de la calle en la vida escolar. Contra esto debemos estar alerta. Desgraciadamente, es demasiado fácil que cuanto ocurre fuera disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela. Por eso, la pretensión de defender la democracia ha de superar al propio marco escolar. Éste, en todo caso, sería un buen instrumento para extender la democracia a toda la sociedad. Sociedad y escuela, para que la educación repercuta en la vida de las personas, han de caminar juntas<sup>15</sup>.

Conviene tener en cuenta las condiciones adversas que existen en la sociedad, a fin de combatirlas de forma activa y de que lo adquirido en la escuela tenga un efecto duradero<sup>16</sup>. Un mundo consumista y escéptico se nos antoja profundamente antide-

---

<sup>(15)</sup> En un excelente artículo, Joan Subirats (2003) describe distintos tipos de escuelas según su relación con el entorno social, apostando, debido a las razones que explica en su trabajo, por la que llama «escuela comunidad». Ésta es:

aquellos centros caracterizados tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido (Subirats, 2003, p. 235).

mocrático. Nuestro propósito, pues, iría más allá de la mera implantación de un clima democrático en la escuela. No tiene sentido enseñar democracia en la escuela existiendo al mismo tiempo una sociedad pasiva y autocomplaciente. Los educadores democráticos no sólo intentan disminuir las desigualdades sociales en la escuela, sino cambiar efectivamente las condiciones que las crean (Apple y Beane, 1999; Giroux, 1997). Queremos decir que la democratización de la escuela no se lleva a cabo para que se quede en sí misma, sino que hemos de llegar más lejos. Trabajar la democracia en la escuela es una forma de transformar la sociedad, que comienza con la crítica y la impugnación de una realidad que se nos vende como la única e invariable. Educar en el espíritu crítico y recuperar un talante utópico en la enseñanza, como razona Giroux (2002), nos parece la mejor alternativa a una educación que normalmente se reduce, entre otros fines lamentables, a perpetuar un conocimiento castrado que se acaba ubicando en los cementerios de las *academias*.

### LA CULTURA ES DE TODOS: EL CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO

Otra línea de transformación pedagógico-social es la conformación de un currículum democrático (Apple y Beane, 1999, pp. 30-39). Un currículum democrático implica el acceso a una enorme variedad de información y el derecho a que se oigan todos los puntos de vista. En este sentido, los educadores han de ayudar a los educandos a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas.

Quienes se comprometen con un currículum participativo asumen que el conocimiento se construye socialmente, que está difundido por personas que tienen valores e intereses particulares. Como afirma Neil Postman

no «obtenemos» el sentido de las cosas a partir de lo que nos rodea. Somos nosotros quienes otorgamos un sentido (Postman, 1975, p. 95).

Por eso, lo que se pretende mediante una educación auténticamente democrática es que, al final, los alumnos sean conscientes de ello y, por tanto, críticos con lo que les viene dado. Ha de alentárseles a ello cuando sea posible, ya que en el currículum se incorpora, de manera subrepticia, la tradición de algún grupo de poder.

La universalidad y la pretendida eternidad de la Escuela son algo más que una ilusión. Los poderosos buscan en épocas remotas y en civilizaciones prestigiosas –especialmente en la Grecia y la Roma clásicas– el origen de las nuevas instituciones que constituyen los pilares de su posición socialmente hegemónica. De

---

<sup>(16)</sup> Como resultado de un estudio cualitativo que investiga la percepción de veintisiete niños, entre 5 y 12 años, acerca del poder y la participación en la política (Howard y Gill, 2000), tenemos que todo currículo diseñado para el fomento de la participación cívica debería incluir el «conocimiento de la calle», asumirlo y partir de él:

(...) we believe that any civics curriculum designed specifically for the primary school should acknowledge this 'everyday knowledge' and use it as a starting point, (...) (op. cit. p. 358).

esta forma intentan ocultar las funciones que las instituciones escolares cumplen en la nueva configuración social al mismo tiempo que enmascaran su propio carácter advenedizo en la escena socio-política (Varela y Álvarez-Uria, 1991, p. 13).

Los currículos reflejan lo que alguien quiere que sea importante saber y suponen, muchas veces, una utilización interesada del conocimiento. La elaboración, por tanto, de un currículum democrático tendría que ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento y de las creencias apoyadas por la cultura dominante, hacia una mayor presencia de opiniones y visiones diversas.

Teóricamente, en una sociedad democrática, nadie puede reclamar la imposición de su punto de vista. Por ello, un currículum democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preocupaciones e intereses de los educandos. Las disciplinas enseñadas han de enfocarse como fuentes de información estrechamente relacionadas con la vida e intereses de los mismos. Es lo que Rudduck y Flutter (2000) defienden y argumentan en su artículo. Proponen sustituir lo que ellas llaman «Curriculum of the Past» que condena al educando a la pasividad, por un «Curriculum of the future» que enfatiza el aspecto creativo que tiene todo conocimiento. Afirman:

we should recognise pupil's social maturity and experience by giving them responsibilities and opportunities to share in decision making (Rudduck y Flutter, 2000, p. 86) (debemos reconocer la madurez social y la experiencia del alumno dándole responsabilidades y oportunidades para compartir la toma de decisiones).

El niño puede y debe participar en la propia escuela, so pena de quedar ésta escindida de su mundo, *del mundo*.

Como Postman (1975), pensamos que la palabra «contenido» ha de transformarse en «método», pues una asignatura debe ser un método vivo de crecimiento, no un contenido ya elaborado y cristalizado. Se trataría, en suma, de que los niños se despojara del tradicional papel pasivo al que se les confinaba, como meros consumidores de conocimiento, e intervinieran en la construcción de su propio conocimiento y, por supuesto, del mundo. En realidad, así se conciben al nacer los grandes movimientos culturales de la historia, que, lejos de ser mera letra sin vida, suponen renovados intentos de hacer la realidad. El propio enciclopedismo ilustrado lo ejemplifica, pues

realmente la Enciclopedia nunca fue un conjunto de volúmenes convenientemente encuadernados y archivados, sino un vivo laborar de saberes y conocimientos con el que se auspiciaba una ciudadanía crítica, solidaria e imaginativamente empática (Seoane, 2002, p. 61).

Porque en su misma esencia el conocimiento es creación. Quizás sólo baste con tomárselo en serio y recuperar este espíritu suyo que le es connatural.

---

Este resultado lo avalan numerosas investigaciones que citan los propios autores.

## CONCLUSIÓN

Consideramos, en definitiva, que la situación de extrañamiento respecto a los contenidos de la enseñanza reglada son el síntoma de una enfermedad de la democracia que describe y analiza, entre otros, Bourdieu (2000). La cultura escolar y el hombre pueden y deben fusionarse, pero esto sólo ocurre en los sectores privilegiados de la sociedad, que la asimilan y también viven de modo natural en la llamada educación informal. De hecho, todos somos hacedores en potencia, como lo reflejan las manos, la inteligencia y la sexualidad. Es inevitable que nuestra realización en el mundo sea creativa. En condiciones normales recreamos el universo cultural que nos crea. Pero esto, de hecho, no ocurre. Hay quien apunta que es por cierta perversión de la estructura social. Así, con la separación entre cultura escolar, por un lado, y cultura popular, por otro, el conocimiento dado en la escuela pierde gran parte de su fuerza transformadora, pues se reduce al ámbito de la intelectualidad excéntrica y a las élites interesadas en que los cambios sólo operen a su favor. Para ellas la cultura escolar sí tiene su fuerza creadora y sí se vincula a la práctica. Pero sólo para ellas.

Lo que ocurre en la escuela, es decir, el extrañamiento con que se viven los contenidos culturales transmitidos por la misma, sólo podría resolverse mediante un cambio que implique a toda la sociedad. Mientras tanto, una asimilación más o menos natural de lo impartido en ella puede suscitar, al menos, la inquietud por el cambio en los sujetos más propicios. Esto se puede lograr con la adopción de papeles activos y una enseñanza participativa que, al mismo tiempo que transmite el conocimiento, lo construye. El marco organizativo por excelencia para lograr este fin es la democracia. Por eso, hemos hablado de democracia y escuela. La participación en los centros escolares implica la efectiva democratización de éstos y la adopción de un modelo cooperativo de aprendizaje. Se trata de vivir con el mundo, más allá de un mero y pasivo estar en él, y de la «horizontalización» de las relaciones humanas. Si, tras el paso por la escuela, queda el poso de una cultura viva y transformadora, captada como propia, habremos realizado el más grande objetivo de todo proyecto educativo, según se viene hablando desde el Humanismo y la Ilustración: una sociedad igualitaria de intelectuales en el buen sentido de la palabra, de personas críticas y autónomas haciendo una cultura para todos y de todos. Contamos con la ventaja de que el conocimiento es, a pesar de todo, transformador y crítico; sólo basta con tomárselo en serio y ser fieles a su espíritu.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (comps.) (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AYUSTE, A. y otros (1999): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BORGES, J. L. (1998): *Borges oral*. Madrid, Alianza.
- BOURDIEU, P. (2000): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- CASSIRER, E. (1993): *Filosofía de la Ilustración*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- CORTINA, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- (2000): *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos.
- DEWEY, J. (1998): *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- DÍAZ NOGUERA, M. D. (1994): «La reflexión: un pasadizo entre el pensamiento y la acción», en *Enseñanza*, XII, pp. 201-211.
- ESCRIBANO, A. (1995): «Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria», en *Enseñanza*, 13, pp. 89-102.
- FATHMAN, A. K.; KESSLER, C. (1993): «Cooperative Language Learning in School Contexts», en *Annual Review of Applied Linguistic*, 13, pp. 127-140. Citado y traducido por Trujillo, F. (2002).
- FERNÁNDEZ DEL RIESGO, M. (2001): «Exigencias éticas de la utopía democrática», en *Cuadernos de realidades sociales*, 57/58, pp. 373-400.
- FERRIERE, A. (1982): *La escuela activa*. Barcelona, Herder.
- FLECHA, R.; MIQUEL, V. (2001): «Globalización dialógica», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 317-326.
- FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, Siglo XXI.
- (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- (1999): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FROMM, E. (1999): *¿Tener o ser?* Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- GAVILÁN, P. (2002): «Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, pp. 505-521.
- GERVILLA, E. (2000): «La filosofía de la educación hoy. Necesidad de recuperar el sabor del saber y el sentido último de la formación humana», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, pp. 35-49.
- GIROUX, H. A. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC.
- GIROUX, H. A. (2002): «Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 25-37.

- GONZÁLEZ, M.; MUÑOZ, J. M. (2002): «La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios», en *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 14, pp. 207-233.
- GOODMAN, P. (1976): *La des-educación obligatoria*. Barcelona, Fontanella.
- GRÁCIO DAS NEVES, R. M. (2002): «Globalización neoliberal y exclusión», en *Cuaderno de realidades sociales*, 59/60 Enero, pp. 93-112.
- HOLT, J. (1982): *El fracaso de la escuela*. Madrid, Alianza.
- HOWARD, S.; GILL, J. (2000): «The Pebble in the Pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship», en *Cambridge Journal of Education*, 30 (3), pp. 357-378.
- ILLICH, I. (1971): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
- JIMÉNEZ RÍOS, F. (2001): «La educación moral y sexual», en GERVILLA, E. y SORIANO, A. (comp.): *La educación hoy: conceptos, interrogantes y valores*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp.183-195.
- KANT, E. (1985): «¿Qué es la Ilustración?», en KANT, E. *Filosofía de la historia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, pp. 25-38.
- LARROSA, J. (ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- MARTÍ GARCÍA, M. A. (1999): *La tolerancia*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MARX, K. (1993): *Manuscritos*. Barcelona, Altaya.
- MONTAIGNE (1998): *De la educación de los hijos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- MUÑOZ, A. (1997): «El diálogo crítico popperiano: reflexiones para una educación intercultural», en *Aprender a pensar. Revista iberoamericana*, 16, 2º semestre, pp.18-30.
- NAVARRO, M. J. (2001): «La cultura escolar: de la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración», en *Bordón*, 53 (2), pp. 251-268.
- NEILL, A. S. (1994): *Summerhill*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- PANITZ, T. (1997) «Sixty-seven benefits of cooperative learning». Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/starterpages/articles.htm>
- PERARSKY, D. (1994): «Socratic teaching: a critical assessment», en *Journal of Moral Education*, 23 (2), pp. 119-134.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997): «La perspectiva crítica en Educación. Socialización y Educación en la época postmoderna». (Ponencia presentada al Congreso *Educación, Crítica e Innovación*. Vitoria, Febrero).
- PÉREZ PÉREZ, C. (1998): «El aprendizaje de valores democráticos a través de las asambleas de aula», en *Bordón*, 50 (4), pp. 387-394.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Editorial Popular.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996): *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid, Anaya.

- POPPER, K. (1997): *El mito del marco común*. Barcelona, Paidós.
- POSTMAN, N.; WEINGARTNER, CH. (1975): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- REIMER, E. (1981): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Guadarrama.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2002): «La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención socioeducativa», en *Bordón*, 54 (1), pp. 133-149.
- ROUSSEAU, J. J. (1990): *El contrato social*. Madrid, PPP.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2000): «Pupil Participation and Pupil Perspective: "carving a new order of experience"», en *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp. 75-89.
- RUSSELL, B. (1974): *Ensayos sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1993): *Ensayos filosóficos*. Barcelona, Altaya.
- SANTOS, M. (2001): «El saber de la escuela», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, pp. 287-298.
- SANTOS, M. (2002): «La tolleranza come valore educativo: Ragioni e conseguenze», en *Orientamenti pedagogici. Rivista internazionale de Scienze dell'educazione*, 49 (3), pp. 421-434.
- (2003a): *La tolerancia como valor: clarificación conceptual e implicaciones educativas*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- (2003b): «La tolerancia en la escuela: El modelo pedagógico socrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, pp. 157-173.
- SANTOS, M. Y LARA, T.(2001): «Concepto de educación», en GERVILLA, E. y SORIANO, A. (comps.) *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 15-25.
- SEOANE, J. (2002): «Educación y democracia», en *Claves de Razón Práctica*, 121, pp. 59-64.
- SUBIRATS, J. (2003): «Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación», en *Revista de Educación*, 330, pp. 217-236.
- TRUJILLO, F. (2002): «Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua», en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32, pp.147-162.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- WRIGLEY, T. (2003): «Is "School Effectiveness" anti-democratic?», en *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), June, pp. 89-112.