

La pedagogía como crítica cultural de la educación

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva

Se resalta la importancia del análisis cultural de la educación para contrarrestar la hegemonía de la perspectiva tecnológica, que suele derivar en formulaciones tecnocráticas, tanto en el ámbito del gobierno de las instituciones como en el desarrollo del currículum. Tras caracterizar la cultura actual, el autor propone una serie de posibles orientaciones para una pedagogía crítica capaz de intervenir en algunos de los grandes dilemas culturales y problemáticas sociales de nuestro tiempo, como aquéllos relacionados con la globalización, el nacionalismo y la exclusión social de grupos y personas.

La educación es un producto social e histórico. Tan de perogrullo es esta afirmación que debería darse por descontada. Sin embargo, y éste no es un caso excepcional, hay quienes soterradamente la ponen en duda o la desoyen, tanto desde el discurso teorizante como desde posiciones pragmatistas. Ambos sectores se dan hoy la mano (bajo una aparente competencia «comercial») para exonerar a la educación de las «miserias históricas» y de las «veleidades culturales», vistiéndola con los «asépticos» tules de la ciencia y la técnica, hermanadas en un mensaje milenarista. En el ocaso de las ideologías, la pedagogía, hecha retales, renueva su fe en las formas conceptuales puras, convenientemente diagramadas, y en la elemental lógica de un manual de instrucciones. Arrinconados y malditos la inteligencia poética y el pensamiento dialéctico, renace, nos gobierna y nos domina la razón tecnológica.

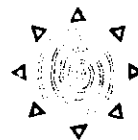
Por eso, hoy más que nunca, tenemos la urgente necesidad de recuperar el discurso cultural de la educación, es decir, tener presente su primordial condición

de sistema social para la transmisión y la adquisición de la cultura. Y también, enfatizar la trascendencia de su genealogía como institución social de la contemporaneidad, relacionada con la eclosión de los Estados modernos hace ahora unos doscientos años. En este trabajo vamos a reflexionar sucintamente sobre todo ello, a veces trayendo a colación argumentos que, aunque palmarios y sabidos, no siempre tenemos en mente.

En ese sentido, podemos considerar la educación como «la realización personal en la capacidad de leer, interpretar y renovar la cultura, incluido cada uno, con la que se mantiene un dialéctico y gramatical proceso de perfeccionamiento». Con esta definición, López Herrerías (1996: 82) subraya los dos ámbitos fundamentales de la acción educativa, el de la educación como vivencia personal y el de la educación como experiencia («nostral») en situación, y se distancia de las aclamadas tesis sistémicas que, inspiradas en la cibernética, acaban con el sujeto y la crítica, y reducen el contexto cultural a una colección de inputs y outputs. Por más que se quiera, la educación no se gesta en el vacío, en incontaminada neutralidad frente a la cultura y las reglas de poder.

1. La condición cultural de la educación

El discurso pedagógico debiera tener siempre como telón de fondo el significado cultural de la educación, sin olvidar, en primer lugar, la equivalencia semántica del proceso educativo con uno de los conceptos más prósperos de la ciencia social contemporánea, la socialización, cuando se concibe la educación como un sistema que asegura la continuidad cultural de las comunidades humanas, es decir, como una institución social no restringida a instituciones especializadas. Debe también recordar, en segundo lugar, que la crisis de la educación se corresponde con la crisis cultural de la modernidad y, finalmente, que sólo es posible elaborar una teoría escolar (didáctica, curricular y organizativa), válida y valiosa, si se cuenta con los procesos educativos intraescolares, pero también con los extraescolares y con las conexiones entre ambos. La escuela es una institución cultural de primer orden desde la creación de los Estados-Naciones (Puelles, 1987: 181). La idea de configurar un currículum nacional es la prueba evidente de su condición de institución destinada a transmitir la cultura moderna que representaban esas nuevas formas políticas, surgidas tras la caída del Antiguo Régimen (Ramírez, 1997). En el currículum, como complejo simbólico de gran o pequeña escala, la escuela manifiesta su condición cultural, se significa. Como comunidad humana, la escuela es también un hecho cultural que se conforma como combinación de subculturas, representadas por grupos profesionales y sociales, cuya referencia es básicamente cultural y no necesariamente coincidente. La cultura escolar resulta ser, en efecto,



el cruce de influencias culturales de origen interno, producidas por el desarrollo autónomo de la propia institución al hilo de sus tradiciones, y de origen externo local o extralocal. La reunión de todas estas fuentes culturales, dinámicas e interrelacionadas, introduce incertidumbre en la vida escolar, sin contar con la que proviene de la producción cultural «autónoma» de los grupos y sujetos singulares que en ella participan. Su indudable y potente carácter de mecanismo de reproducción cultural y de control social no es, por esa razón, invulnerable ni monolítico, dado que la cultura escolar no es un objeto dado, ni un sistema servomecánico, universalmente compartido por quienes, como miembros, la encarnan.

Sin embargo, la resistencia al cambio es una de las características más atribuidas a la escuela, por haber afianzado en su desarrollo histórico su carácter subsidiario respecto al Estado y a los grupos de poder, a convenciones epistemológicas muy rígidas y a formulaciones corporativas o gremiales, mientras que recluía en la alacena del olvido la gran utopía del sueño de la razón ilustrada: «abrir el horizonte humano desplegado en la historia» (Lozano, 1994: 87), formando individuos libres, cívicamente responsables en una sociedad democrática (Meyer-Bisch, 1995). Estas tendencias regresivas de la escuela contrastan con los agudos cambios culturales habidos en el escenario mundial en estas dos últimas centurias. Llámese modernidad tardía, como lo hace Willis (1997); aldea global o cibernáutica, como quieren McLuhan y sus epígonos; sociedad informacional, a la manera de Castells (1997); o postmodernidad, entendida como «lógica cultural del capitalismo avanzado», como la califica Jameson (1991), estamos ante un nuevo panorama cultural que con gruesos trazos pasamos a describir.

2. Postmodernidad, cultura y educación

Asistimos, desde hace tiempo, a una «transformación estructural de las sociedades» (Castells, 1997: 15), basada en la tecnologización a gran escala, la globalización de la economía, un agudo cambio cultural, en el que destacan las profundas alteraciones en el rol social de la mujer y el advenimiento de la conciencia ecológica, y el fin de la guerra fría, antecedida por la crisis y virtual desaparición del marxismo-leninismo en sus concreciones políticas más genuinas, y seguida por un nuevo orden mundial de incierto porvenir. Por el momento, este nuevo orden descansa en la idea de mercado global, identificada con la Modernidad, como construcción ideológica desarrollada tras la Segunda Guerra Mundial por un selecto club de países muy desarrollados: norte de un norte ya muy restrictivo (Slater, 1996). La globalización, en un sentido más cultural y político que económico, difunde la sensación de que sólo hay una vía posible, un pensamiento único, fuera del cual no

hay salvación y según el cual «el funcionamiento de la buena sociedad es homólogo al buen funcionamiento del mercado y la identidad pública de la esfera de la ciudadanía se confunde con la identidad privada de la esfera del consumo» (Da Silva, 1998: 60). La globalización se identifica, de esta manera subrepticia, con la extensión universal del modelo occidental de desarrollo, de la mano de su «aparato de propaganda» mediático, pero también de las escuelas, como instituciones transmisoras de la cultura hegemónica. Sin embargo, la difusión cultural propiciada por el Estado y el Mercado, lejos de favorecer el cultivo de la personalidad y alentar el pensamiento libre, afianza una especie de «neo-alfabetismo» que no

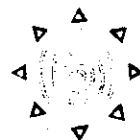
es incompatible con la mejora sustancial de los indicadores estadísticos escolares más al uso. Recordemos la sentencia de Edgar Morin (1994: 31): «Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel».

La globalización, en un sentido más cultural y político que económico, difunde la sensación de que sólo hay una vía posible, un pensamiento único, fuera del cual no hay salvación y según el cual «el funcionamiento de la buena sociedad es homólogo al buen funcionamiento del mercado».

El rechazo a la creciente concentración de poder económico y cultural es débil, prácticamente disuelta la tercera vía que suponían, hasta un cierto punto, el movimiento de los países no-alineados, surgido de los dramáticos procesos de descolonización de los años cincuenta y sesenta, y la contestación contracultural de los jóvenes en las ciudades europeas y americanas en aquellos mismos años. Por contra, han crecido el individualismo, entendido como canto a la insolidaridad y a la competencia feroz, y también la homogeneidad, su aparente contrario.

Las desigualdades sociales, lejos de desaparecer o atenuarse, se acrecientan en el mundo. Incluso en las sociedades avanzadas, el fenómeno de la «dualización» alcanza gravísimas cotas, condenando a la pobreza y a la dependencia a regiones y grupos étnicos completos y a sectores sociales marginales. Para muchos, el porvenir es incierto, su situación laboral, a veces de paro crónico,

carece de horizontes y su vida personal, de la menor estabilidad: toda una «cultura de lo aleatorio», como la llama M. Castells. Al azar y a la inseguridad hay que sumar la conciencia de que todo es efímero y nada duradero. La moda, resistirse el paso del tiempo con una eterna juventud construida con dietas y cosmética, el ascenso y caída fulgurante de divos de la música, representan, además de un mercado próspero, una visión del mundo urgente y fragmentada. La antigua ecuación entre Estado, Religión y Educación, siguiendo principios monolíticos, ha dado paso a una situación en la que «lo sagrado se revela en lugares, movimientos y discursos dispersos» (Berstein, 1997: 24): la secularización de la modernidad también ha construido sus propios ídolos para su altar doméstico, la mesa del TV.



Si hay una paradoja llamativa en la cultura actual es la que representan la globalización, de una parte, y el resurgimiento de las identidades nacionales, por otra. En abrupto proceso de revisión las ideas centrales de la modernidad (la Democracia y la Nación), la tendencia a encumbrar lo supranacional tiene como contrapartida el paralelo repliegue hacia nacionalismos y localismos cuya expresión social y política es sumamente diversa. La educación, en tanto que sistema de transmisión cultural, se halla en el vórtice de este dilema que la conduce, simultáneamente, en dos direcciones contradictorias o difíciles de compatibilizar, al menos por el momento.

La moderna Teoría del Currículum constata, en ese sentido, que el currículum no sólo produce divisiones sociales; también crea, organiza y difunde identidades culturales, raciales, de sexo, etc. (Da Silva, 1998: 74). El currículum nacional tenía la misión de producir y extender una cultura homogénea a toda una Nación-Estado. Su descentralización, su desmembración o su integración en asociaciones políticas multinacionales lo enfrentan (a la educación en general) a una situación nueva e imprecisa. Según Berstein, este resurgir de las identidades locales toma, en casos, su fundamento del pasado, pudiendo desembocar en fórmulas extremas de cariz populista o, por el contrario, de signo elitista (Berstein, 1997: 21-22). Sea como fuere, uno de los rasgos centrales de la postmodernidad es este regreso a las raíces, como reacción ante la uniformidad cultural, con formulaciones heterogéneas que pueden ser esperanzadoras si promueven la pluralidad y el intercambio, y muy inquietantes si lo que promueven es la diferencia y el enfrentamiento, como por desgracia, sucede con demasiada frecuencia. Sin duda, el dilema que representan lo universal (a veces derivando hacia la uniformidad) y lo local (a veces derivando hacia el tribalismo) ha lanzado a la educación a una misión cultural extraordinariamente compleja y arriesgada que no es nueva, aunque ahora tiene perfiles específicos por ser ésta la era de la «aldea global».

3. La crítica pedagógica como crítica cultural

Esta sucinta caracterización de la cultura de nuestro tiempo contiene en sí misma seminalmente algunas de las alternativas posibles a sus muchas paradojas y situaciones conflictivas. En casi todas ellas, la educación, como sistema de transmisión y producción cultural, se ve involucrada. Lo primero que se impone es un cambio de lógica, entendida como epistemología o modo de conocimiento y acercamiento a la realidad social. El concepto de «sistema», tan próspero y fértil durante décadas, debiera ser sustituido por otro concepto que incorpore «el mundo de la vida» y por tanto la participación activa de los sujetos en la construcción cultural. Como afirman García Carrasco y García del Dujo (1996: 25), un sistema complejo

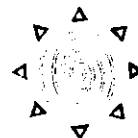
sólo puede ser aprehendido y regulado por un sistema de control y conocimiento igualmente complejo. La educación lo es; también debería serlo la epistemología pedagógica. De lo contrario, la educación se nos aparece bien como un anecdotario de hechos y pormenores, bien como una construcción metafísica, pero en cualquier caso como un relato esquemático, estático y ahistórico, muda servidora del orden social. Frente a todo ello, hablamos del concepto de «red», significativamente distinto del que representan los sistemas donde la jerarquía es explícita e influyente y ciega toda posibilidad de iniciativa a los usuarios individuales. La «red» es, por contra, potencialmente más democrática, al facilitar internamente la comunicación y el intercambio.

Ésa es, de algún modo, la epistemología de lo global que propone Slater, un especialista en geopolítica, para el que urge «la exposición del conocimiento occidental a las otras voces contrapuestas de la periferia», si se quiere poner en cuestión y atenuar la capacidad de exclusión que se deriva de una percepción global hegemónica. Sólo así, concluye, es posible que surjan «nuevas aperturas en nuestra búsqueda de una contextualización más genuinamente plural de lo global» (Slater, 1996: 86-87).

A partir de esta lógica que acabamos de describir, la actitud más razonable es poner en cuestión tanto los excesos del mercado liberal como las tentaciones autoritarias, sin dar necesariamente por bueno e indiscutible el punto medio hipotético que ha querido representar el Welfare State proclamado, a estas alturas de ambigüedad ideológica, por cualquier discurso político desde el neoliberalismo hasta la socialdemocracia. Es menester reconocer la pertinencia de las diferencias y el conflicto, como expresión de intereses y percepciones de la realidad distintos, y bascular entre la referencia universal y supranacional y la autonomía local (Charlot, 1994), con políticas descentralizadoras que no pierdan de vista el marco global. Sólo hay una manera de afrontar tal empeño, la concertación y el diálogo (Tedesco, 1995: 185).

En la escuela estas situaciones dilemáticas, como hemos visto, tienen un inmediato reflejo. Hoy, como nos recuerdan Pereyra y otros (1996: 5), los sistemas educativos se han convertido en instituciones sociales de primordial importancia, con fuerte interdependencia entre sí, debido precisamente al gran isomorfismo entre los gobiernos y al gran avance de la globalización mundial, pero son también la gran esperanza, a pesar de que, como ellos mismos no dudan en afirmar, «desde mediados de la década de 1970 se cuestionen sus promesas de contribuir de forma decisiva a la expansión de las economías nacionales y a mitigar las desigualdades sociales promoviendo al mismo tiempo la estratificación». Por eso, los grandes objetivos de la modernización educativa siguen, en buena medida, inéditos. Aunque los tiempos son nuevos, quedan pendientes viejas querellas.

Las luchas políticas, las presiones hacia la exclusión social de ciertos grupos, encuentran manifestación y reflejo en la escuela y en el currículum, atado aún a



una tradición académica en la que domina la idea de «disciplina», presentada como trasunto aséptico de la ciencia, a pesar de que ésta es la expresión histórica de una determinada visión gremial interesada. Como ocurre con otras importantes instituciones sociales, parece haber, como arguye el historiador de la educación D. Tyack, una determinación política «oculta» para favorecer la continuidad de las prácticas escolares, tal cual fueron concebidas en su tiempo, en cierto modo como un anacronismo celosamente conservado, «...en tanto que otras fuerzas de carácter no estatal o institucional son las que terminan a la postre imponiendo y produciendo las prácticas estandarizadas, homogeneizadoras, centralistas y no descentralizadoras de la enseñanza, muy distantes de la democracia cultural que pretende generarse favoreciendo la tendencia a la descentralización de la producción y reproducción del conocimiento social y culturalmente válido» (Pereyra y otros, 1996: 9).

4. Cambiar la educación, cambiar la cultura

Nos vale este certero diagnóstico para concluir nuestro análisis y, de su mano, aproximarnos a las orientaciones que podrían seguirse para promover esa «democracia cultural» y contrarrestar las tendencias recentralizadoras y homogeneizadoras aludidas en un momento histórico distante de aquel que contempló el nacimiento de los Estados-Naciones modernos.

El primer paso consistiría en abandonar la idea de las reformas globales de los sistemas escolares, siguiendo un modelo único o idea matriz, como sucediera en los albores de la modernidad, y sustituirla por un conjunto de reformas institucionales en las escalas intermedias y locales del sistema, facilitando su autonomía y reduciendo al mínimo el papel de los aparatos burocráticos. Pero hay que tomar precauciones. El «horror vacuí» de la postmodernidad puede provocar con suma facilidad la adhesión ingenua y precipitada a alguna de las identidades que el mercado político y, también, el pedagógico, están pródigamente produciendo como nuevas identidades locales, reactivas frente al discurso oficial de la globalidad, tomando como prisma de orientación el pasado (identidades retrospectivas), el presente (descentradas) o el futuro (prospectivas) (Berstein, 1997). Considerar sus posibilidades críticas y transformadoras, frente a los modelos institucionales y las identidades oficiales, no implica que deban ser aceptadas sin más y legitimadas indiscriminadamente. Conviene plantear para las reformas objetivos estratégicos a medio y largo plazo, de consuno con aquellos que corresponden al modelo de desarrollo sostenible, poniendo limitaciones a los riesgos del mercado. Tales objetivos deben centrarse en una mejora sustancial de la educación básica, segmento del sistema que, una vez alcanzó su extensión universal, ha quedado relegado en importancia cualitativa. La escuela básica, junto al resto de formas institucionales

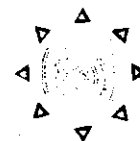
de la educación, pero más que cualquiera de ellas, debe ser la encarnación de la idea de una «escuela total», atenta al completo desarrollo cognitivo, social y personal de los alumnos (Tedesco, 1995: 126-127).

En este modelo escolar, no caben las pautas autoritarias y las distintas formas de exclusión, por ser no sólo moralmente reprobables, sino también nocivas para el sostenimiento a largo plazo del sistema educativo. En esta cuestión, la del acceso de todos al conocimiento y la cultura, basada en la idea de que todos tienen capacidad de aprender, se confabulan razones éticas, razones científicas y razones sociopolíticas. Entre ellas, la necesidad de evitar la tentación tecnocrática, mediante una concepción de la cultura (y desde ella, de la institución escolar y el currículum) como un proceso de producción que se da en un contexto de relaciones sociales de negociación, conflicto y poder (Da Silva, 1998: 67).

En lugar de su carácter de producto final, es menester enfatizar la capacidad de la educación para reelaborar los materiales recibidos, construyendo por un lado, y deconstruyendo del otro, con atención a la más comprometida y más esperanzadora línea de las pedagogías críticas. Tal prevención debe ser particularmente aplicada a la revalorización de la faceta tecnológica de la educación, por su proclividad, como acabamos de afirmar, en el discurso pedagógico actual, a una concepción mesocrática y/o tecnocrática de la educación.

En el campo curricular, centrarse exclusivamente en el cómo termina primando sobre el qué, es decir, sobre los principios morales, expresados en valores que deben orientar el proceso educativo. Mucho antes de que llegara la era de las «nuevas tecnologías», la ilustre antropóloga Margaret Mead ya alertaba de los peligros de esa tendencia «tecnologizante» dedicándole algunas invectivas como éstas tomadas de su libro *Growing Up in New Guinea*: «Aquéllos que pregonan que la educación es una panacea universal (se refería a los promotores de nuevos métodos de enseñanza) están perpetuando un mito lamentable y posiblemente nocivo. Sin un cambio en los valores ningún manual de enseñanza del mundo sería capaz de mejorar un ápice a los niños o a la sociedad». Max Weber (1985: 55), al reflexionar sobre la ciencia y la actitud científica, también hizo alusión a ello: «... todo individuo histórico está arraigado de forma lógicamente necesaria a unas ideas de valor. La premisa trascendental de cualquier ciencia de la cultura no es el hecho de que nosotros concedamos valor a una cultura determinada o a la cultura en general, sino la circunstancia de que nosotros seamos seres civilizados, dotados con la capacidad y la voluntad de tomar una actitud consciente frente al mundo y conferirle un sentido».

Ahora bien, cuál debe ser «ese sentido», es decir, cuál debe ser la guía intelectual y cuál el horizonte ético-político para la acción educativa. Sobre la base del diálogo intersubjetivo, el discurso dialógico o la democracia discursiva, siguiendo a autores como Habermas o Freire (citados por Flecha, 1997), esa «guía» debiera configurarse con la presencia armonizada de los siguientes principios y conceptos:



· Una concepción dual (pero integrada) de la educación, a partir de los conceptos de sistema y mundo de la vida, capaz de conciliar lo objetivo y lo subjetivo, la dinámica de las estructuras e instituciones y la actividad de los sujetos.

· Los procesos de producción y reproducción social. Es decir, una visión del desarrollo social que integre las resistencias y el consenso, de un lado, junto al cambio y el conflicto, de otro.

· La autorreflexión, dentro del diálogo intersubjetivo, como base para la crítica y orientación de la praxis.

· La preeminencia del individuo como persona que regula su propia conducta, frente al individualismo insolidario o al homo sociologicus.

· Las posibilidades transformadoras de los movimientos sociales, capaces de esquivar, afrontar y alterar las determinaciones de los sistemas.

· Autocrítica de la propia crítica (la autoduda, a la que se refería S. Toulmin, aplicada en primer lugar a uno mismo y a las premisas de discurso crítico).

En cuanto a su horizonte ético-político, la educación se mueve entre «diversas conductas de vida ética y cívica» (Hunter, 1998: 208), que, si bien imponen límites al desarrollo individual, nutren nuestro aprendizaje como ciudadanos y nos orientan en nuestra conducta como tales. Hunter arremete contra el «fundamentalismo intelectual» de aquéllos que sólo observan esas conductas como realizaciones de la idea de «desarrollo personal completo», al margen de cualquier referencia social y política. Para el pensamiento crítico -que no es desde luego la óptica desde la que habla Hunter- el contenido ético-político de esa referencia social, su piedra de toque, no puede ser otro que el principio de la igualdad. Para determinar la credibilidad de una determinada posición intelectual y pedagógica, Flecha propone dos criterios: su defensa de la igualdad de todas las personas y grupos y su apoyo a los movimientos sociales que luchan por esa igualdad contra toda exclusión. Teniendo en cuenta este «baremo», entiende que tanto las posiciones reproducionistas, sea cual sea su origen ideológico, como las postmodernas, de corte individualista y relativista, propenden, en una u otra medida, al conservadurismo y por tanto, eluden el problema de la igualdad como objetivo de la praxis pedagógica y rasgo identitario de la educación deseable. Puede que estos juicios sean algo tajantes, pero no cabe duda de que los criterios antes citados bien pueden ser los que nos sirvan de referencia para valorar el verdadero calado crítico y el auténtico sentido político de una determinada posición pedagógica.

Referencias

- BERSTEIN, B. (1997): «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas», en *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Popular.
- CASTELLS, M. (1997): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en VARIOS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

-
- CHARLOT, B. (Coord.) (1994): *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- DA SILVA, T.T. (1998): «Cultura y currículum como prácticas de significación», en *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1); 59-76.
- FLECHA, R. (1997): «Las nuevas desigualdades educativas», en VARIOS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1996): «Epistemología pedagógica II», en *Teoría de la Educación*, 8; 5-42.
- HUNTER, I. (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- JAMESON, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1996): *Tratado de Pedagogía General. La educación de la complejidad humana*. Madrid, Playor.
- LOZANO SEIJAS, C. (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid, Síntesis.
- MEYER-BISCH, P. (Dir.) (1995): *La culture démocratique: un défi pour les écoles*. Paris, UNESCO.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- PEREYRA, M. y OTROS (1996): «Introducción», en PEREYRA, M.; GARCÍA, J.; GÓMEZ, A. y BEAS, M. (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1987): *Política y Administración educativas*. Madrid, UNED.
- RAMÍREZ, F.O. (1997): «The Nation-State, Citizenship and Educational Change: Institutionalization and Globalization» en CUMMINGS, W.K. & MCGINN, N.F. (Eds.): *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford, New York y Tokyo: Pergamon y Elsevier Science Ltd.
- SLATER, D. (1996): «La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global», en PEREYRA y OTROS (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana. El uso colectivo y la comprensión de los conceptos*. Madrid, Alianza Universidad.
- WEBER, M. (1985): *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- WILLIS, P. (1997): «La metamorfosis de las mercancías culturales», en VARIOS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

Juan Carlos González Faraco es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: faraco@uhu.es