

## **LA NECESIDAD DE UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACION**

Autora: María del Carmen Bosch Caballero

Universidad de las Palmas de Gran Canaria - España

Investigación Educación



### **INTRODUCCIÓN**

Un paradigma es una visión del mundo, una perspectiva general, una forma de estudiar la complejidad del mundo real. Como tal, los paradigmas están profundamente enraizados en la socialización de simpatizantes y profesionales, y les dice qué es lo importante, qué lo razonable, cuáles y qué características presenta el marco de interpretación.

El objetivo de este póster es reflexionar sobre la función de la educación en la era de la información o en lo que se denomina la sociedad del conocimiento. El actual orden social ,exige que se revisen conceptos y prácticas que aún siguen imperando en la educación porque las instituciones académicas no están respondiendo a las necesidades de formación de los individuos. No es suficiente introducir las nuevas tecnologías en el ámbito educativo si ello no implica una nueva concepción de lo que es educar y cuales han de ser sus fines. Intentamos justificar nuestra posición revisando las características más sobresalientes del discurso de la educación para, posteriormente, sugerir el nuevo rol que debe asumir el profesor si quiere que su labor tenga una verdadera significación en la construcción de individuos críticos, reflexivos y solidarios con su comunidad. Proponemos la pedagogía radical como práctica docente, que introduce el diálogo y las relaciones horizontales en las instituciones académicas para que sea posible la formación de profesores y alumnos críticos, que logren el control de sus vidas y que propicien un mundo más justo e igualitario.

### **LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI**

El siglo XX está ligado al surgimiento de una sociedad postindustrial en la que el conocimiento se ha convertido en la principal fuerza económica de la producción (Anderson, 1988). La sociedad de consumo ofrece no ya la acumulación de objetos sino la multiplicación de elecciones que la abundancia hace posible.

Según Bell (Lipovetsky, 1986, 113) la sociedad postindustrial no está fundada sobre la producción en serie de mercancías industriales y sobre la clase obrera sino sobre la primacía del saber teórico en el desarrollo técnico y económico, en el sector de los servicios (información, salud pública, enseñanza, investigación, actividades culturales, ocio), y sobre la clase especializada de los “profesionales” y “técnicos”. La informática y las nuevas tecnologías están produciendo saturación de información y las mayores opciones de elección no están conduciendo al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones ni a la formación de cultura sino más bien a la confusión y perplejidad.

La época actual difunde y legitima de manera más sutil que impositiva y la ausencia de información veraz y contrastada para la participación política, cultural y profesional puede suponer un factor más de discriminación, exclusión, conformismo social y posturas acrílicas.

Al cambiar la relación del hombre con sus recursos, con su entorno y con el pasado y, al imponerse el principio de transitoriedad, se ha formado una sociedad nueva en la que hay constante agitación, cambio continuo y una desorientación cada vez más intensa. Drucker (1994; Wideen y Grimmet, 1995, 2) constata que el siglo XX ha experimentado más transformaciones que cualquier otro período en la historia. Estas mutaciones se caracterizan por ser rápidas e inesperadas y los organismos internacionales dedicados a la educación intentan ponerse de acuerdo en la necesidad de preparar al individuo para la transformación permanente, para la readaptación continua y para una educación y profesionalización a lo largo de toda la vida, lo que se ha denominado la “sociedad del aprendizaje”. Para Drucker los trabajadores que necesita la sociedad nada tendrán que ver con el conocimiento académico sino más bien con un conocimiento de “situación” o “contexto”. Su valor residirá en su habilidad para resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva. Esta es una de las razones por las que, según Wideen y Grimmet (1995, 3) consideran que la educación, aparentemente, se ha convertido en algo demasiado importante para dejarla en manos de los educadores.

#### La educación para el siglo XXI y la Convergencia Europea

En 1999, los ministros de educación de 29 países europeos firmaron en Bolonia (Italia) una declaración en la que instaban a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010 sustentado en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Los objetivos que perseguían eran el aumento del empleo en la UE y hacer del sistema Europeo de Educación Superior un polo de atracción para estudiantes y profesores de todo el mundo.

Para este fin se diseñó un proceso que condujera a la convergencia de las estructuras educativas, eliminando las barreras existentes y dotando así al sistema de flexibilidad y de mayores oportunidades de formación en la UE. En 2003, en Berlín, cuarenta países se adhirieron a la iniciativa.

Este proceso se concretó en cuatro líneas de actuación:

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

- Adopción de un sistema de títulos de fácil interpretación y comparación, mediante la implantación de un Suplemento Europeo al Título
- Adopción de una estructura de dos ciclos: grado y postgrado
- Adopción de un sistema común de créditos (ECTS) European Credit Transfer and Accumulation System.
- Promoción de la cooperación europea en el desarrollo de metodologías y criterios de evaluación y acreditación de calidad comparables.

Sin embargo, esta convergencia que se nos ofrece no está exenta de temores:

- Pérdida de identidad de las culturas nacionales
- Pérdida de la dimensión social de la educación, que puede dejar de ser considerada un deber y un servicio público esencial y, por tanto, ser considerada una carga social por sólo mantenerse con criterios de competencia y rendimiento.
- Aumento de las exigencias a las instituciones educativas que tendrán que adaptarse cada vez más a una variedad creciente de personas de diferente edad, nivel académico, ambiente social, cultural, religión, lengua y país.
- Aumento de los requerimientos del mercado laboral en detrimento de la formación humanística y ética que alerta sobre la mercantilización de la Educación Superior y la hegemonía de la ideología neoliberal que prima los valores de la excelencia y competitividad frente a la solidaridad y multiculturalidad en oposición a posturas más democráticas y emancipadoras
- Además, para alcanzar la convergencia es necesario converger en los recursos humanos y materiales. Sin igualdad de recursos para todas las universidades e instituciones de educación superior no habrá reforma común, ni convergencia de calidad, ni espacio común europeo de la Educación Superior.

### EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN

El discurso de la educación se ha profesionalizado de tal forma que se ha convertido en un cuerpo de conocimientos con lenguajes específicos y difíciles de entender. La formación del profesor, en vez de ir en la dirección de la formación humanística, crítica y globalizadora de conocimientos se ha orientado hacia la especialización de actuaciones pedagógicas o didácticas según las diversas asignaturas que se imparten en la escuela. Dicha fragmentación en el conocimiento que, por otro lado no es nueva, se debe a la lógica de la razón instrumental y de las necesidades tecnocráticas de la sociedad. La dominación ahora se legitima por medio de políticas fundamentadas en la eficacia, aplicándose dicha política a la educación. Se superponen los intereses de los sistemas por encima de los individuos y se da culto a la razón y a la verdad objetiva (ciencia positiva). Se considera propio del aula el aprendizaje de habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo

objetivo, pero no se contemplan otros saberes relacionados con la complejidad del mundo social ni las necesidades más profundas del sujeto. Morín (2001) nos recuerda que las mentes formadas por las disciplinas pierden la capacidad para contextualizar los conocimientos e integrarlos de forma natural, y todo ello nos lleva al individualismo porque sólo nos ocupamos de nuestra parcela especializada y dejamos de sentir los vínculos que nos unen a los demás y nos impiden desarrollar la capacidad de decodificar la realidad.

Con la superespecialización del conocimiento y la proliferación de disciplinas se propicia aún más, la fragmentación del conocimiento y la formación de identidades profesionales más técnicas, más cerradas en sí mismas pero más limitadas para una contestación social. Apunta Apple (1996, 127), que el saber organizado tiene progresivamente mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica para la expansión y control de los mercados que apoyan las divisiones sociales y de género. Por eso cuando Conell habla de la educación como “trabajo moral” (Apple, 1996), recomienda que prestemos atención, no sólo a nuestra retórica, sino también a los efectos ocultos de muchos de nuestro programas educativos que se consideran meritorios. Para dicho autor, la enseñanza y el aprendizaje jamás son neutros, siempre implican cuestiones sobre los propósitos, sobre la aplicación de los recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Posiblemente sean éstas las cuestiones a analizar en la educación para desvelar qué finalidades buscan los distintos currículos que se implementan en los diversos sistemas educativos. Cuestiones de finalidad, contexto y poder son las claves para reconceptualizar el conocimiento y la pedagogía y no tantas experiencias cognitivas y recetas didácticas para enseñar determinados contenidos o pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social (Apple, 1996, 138).

Las prácticas discursivas –reglas tácitas que definen lo que puede decirse y lo que no-, quién habla y quién debe escuchar y qué construcciones de la realidad son válidas y científicas, cuáles importantes y cuáles no, reflejarán las relaciones de poder en el aula. Por tanto, las actuaciones del profesorado mostrarán formas de conocimiento pedagógico que han sido oficialmente legitimadas y que con el paso del tiempo se consideran puro sentido común y no un discurso político que representa determinados intereses. De esa forma, preocupaciones o conflictos éticos, que pueden surgir de ese tipo de relaciones se desechan y se transfieren a cuestiones de eficacia tecnológica de lo que constituye la instrucción eficaz (Kincheloe, 1993, 39-40).

En síntesis, la interpretación, la hermenéutica y el cuestionamiento tienen poca importancia en el contexto positivista (explicación, predicción y control), pues en dicha corriente, el conocimiento es objetivo, neutro y el sentido común, sólo uno. Estos valores ocultos del conocimiento no se analizan en la tradición positivista, por eso planteamos la necesidad de crear un clima de problematización e interrogación en el que tanto alumnos como profesores se pregunten acerca de la construcción social del conocimiento del sujeto y cómo fuerzas externas a él interactúan, conforman y condicionan su conciencia.

El papel de la educación en la era de la información El nuevo contexto social, supone un nuevo modelo de relación del individuo con su entorno y consigo mismo y las nuevas tecnologías, de modo sutil, también implicarán un cambio en nuestra forma de pensar. La educación, sector tradicionalmente poco dado a las innovaciones necesitará renovarse en

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

gran medida si ya estamos en lo que los expertos han denominado la sociedad del aprendizaje (Soete, 1996). La Comisión Europea en su Libro Blanco (1995, 29), ante los nuevos retos de la sociedad de la información propone una primera respuesta centrada en la cultura general como instrumento de comprensión del mundo: [...] la cultura literaria y filosófica permite discernir, desarrollar el sentido crítico del individuo contra la ideología dominante y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe. Pero esa cultura que se menciona, para que forme a ciudadanos críticos deberá trabajarse de forma diferente a la que hasta ahora se ha implantado en la escuela, y sobre todo, deberá significar la introducción de una democracia radical que implique a alumnos y profesores en la creación de nuevos conocimientos y de relaciones horizontales.

Los poderes públicos, por otra parte, tendrán que garantizar el acceso de todos a la información y a la formación necesaria para ser unos ciudadanos críticos y responsables. Los alumnos, por tanto, tendrán que adoptar un papel mucho más activo, protagonizando su preparación en un ambiente rico en información y formación. El aprendizaje no es ya una actividad confinada a las paredes del aula sino que penetra todas las actividades sociales. La misión del profesor será la de facilitar, guiar, aconsejar y propiciar hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Pero la educación es más que poseer información; es, sobre todo, conocimiento y sabiduría, hábitos y valores, y esto no viajará por las redes, al menos, explícitamente. Por todo ello, los profesores tendremos que redefinir nuestros roles y evitar que las nuevas tecnologías acrecienten las diferencias sociales existentes o creen sus propios marginados. Y es en esta línea, que nos decantamos por un constructivismo crítico postulado por los educadores radicales que se inspiran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en Habermas. También el marxismo gramsciano ayuda en el desarrollo de una praxis pedagógica comprometida con la emancipación de la persona. Freire (1975, 58) se opone a la educación bancaria porque ésta considera a los alumnos como individuos adaptables, manejables, y por tanto, es fundamentalmente antidialógica. Propone el diálogo como clave central del proceso pedagógico. Para ello el profesor se convierte, también en aprendiz, estableciéndose una relación horizontal y no jerárquica entre el profesor y el alumnado. Ambos, a través del diálogo crítico y del planteamiento de problemas elaboran y reelaboran el conocimiento. Esta reconstrucción del conocimiento ha de ser permanente; siempre está en proceso de ser creada a medida que los alumnos y profesores intentan desvelar las distintas capas que configuran la realidad. El objetivo es la aparición de la conciencia crítica y su intervención en los diversos contextos. Habermas (Ayuste, 1997, 84) ahonda en la idea de la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-objeto: una correspondencia distinta a la tradicional de sujeto que transforma y objeto que es transformado. Una relación de igualdad, de intercambio de significados y experiencias, de búsqueda de verdad y conocimientos consensuados.

Otros autores como Apple, Giroux, Aroxnowitz, Ladson-Billings, Griffiths, Hargreaves, Berstein, McLaren... se inscriben en este enfoque, cada uno con matices específicos, pero todos ellos se implican en el proceso sociohistórico que viven. En nuestro país siguen esta corriente Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Flecha, Ayuste, Torres Santomé y Bolívar Botia, entre otros. El educador no actúa como agitador político o adoctrinador, favorece la reflexión y las relaciones simétricas en el diálogo, tratando de evitar posibles distorsiones y

un único conocimiento válido y verdadero. La pedagogía radical propone la transformación de las escuelas en esferas públicas democráticas y el fomento de un discurso público unido a imperativos de igualdad y justicia social. Afirma que el sistema jerárquico de producción neocapitalista estructurado sobre las divisiones de clase social, raza y sexo no se verá alterado por la calidad superior de la educación a no ser que paralelamente se hagan esfuerzos por democratizar la economía y la burocracia del Estado (Aronowitz y Giroux, 1993, 244).

Estas teorías críticas demuestran y desarrollan, cada una a su modo, la importancia de hacer un discurso basado en la ética y la esperanza de la lucha permanente por propiciar una democracia más auténtica dentro y fuera de las escuelas. Luchar contra el antiutopismo característico de nuestro tiempo y suscitar esperanzas reales para desarrollar una teoría y práctica educativas creando el lenguaje de la posibilidad y reivindicando el componente utópico del pensamiento humano como bases para un compromiso teórico y político. Precisamente, porque los individuos a menudo son incapaces de analizar cómo el medio modela sus percepciones y conforma su conciencia, es necesario desarrollar vías que muestren cómo se ha producido este proceso. El constructivismo crítico debe permitir al profesorado separarse de la realidad, no aceptarla como algo dado e inamovible. Al tomar cierta distancia de ella podremos darnos cuenta de cómo estamos acostumbrados a percibir, cómo nuestra percepción se construye a través de códigos lingüísticos, ritos, símbolos y la presencia o ausencia de poder. Esta capacidad implicaría un paso adelante en la profesión docente: ponernos en contacto con nuestros condicionamientos, aprender una nueva forma de enseñar y pensar que ayudaría a nuestros alumnos en esa línea. El constructivismo crítico asume que la mente crea más que refleja la realidad y dicha creación no puede separarse del mundo social que le rodea. El conocimiento no surge del sujeto ni del objeto sino de una relación dialéctica entre el conocedor y lo conocido (Kincheloe, 1993, 110).

Además, es preciso recuperar las culturas negadas de la vida escolar pues como ya hemos visto, la educación escolar implica mucho más que transferencia de conocimientos; incluye la construcción de una cultura ligada al contexto en el que se desarrolla, a las particularidades de los estudiantes y docentes y a los intereses de los grupos de poder. Las escuelas son lugares culturales que activamente se implican en ordenar selectivamente y legitimar formas específicas de lenguaje, razonamiento, sociabilidad y experiencia cotidiana (Giroux en el prefacio a McLaren, 1993, XXIV). Los estudiantes, a su vez, crean su propia cultura que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela (Fernández Enguita, 1990, Torres, 1991, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Y toda cultura crea un entramado de significaciones y desarrolla mecanismos de control para que los más jóvenes adopten dichos modos de pensar y comportarse. La primera enculturación se produce en la familia, pero a medida que la cultura se hace más compleja, la escuela es la encargada de transmitirla. Se hace evidente que toda propuesta educativa conlleva una selección cultural y axiológica.

Por esta razón, la pretendida neutralidad de la escuela es el reflejo del positivismo que equipara ciencia y cultura y asimila progreso científico y progreso moral. Hasta la implantación de la LOGSE, los valores y las creencias del profesorado y alumnado debían quedar al margen del currículo. Sin embargo, un cambio de las dimensiones que en un principio proponía la LOGSE, implicaba una verdadera transformación en todos los

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

órdenes de la vida escolar, pero diversos condicionamientos y la presión de una cultura tecnocrática con valores implícitos de competitividad, individualismo, sexismo... ha dejado a la Reforma en una modificación de términos, metodologías y enfoques, sin verdaderamente transformar el sistema educativo bajo el criterio general de la explicitación de valores y del conflicto que conllevan para proponer una cultura escolar cuyo eje fundamental sea la humanización del individuo. Hasta que en las escuelas no se tengan en cuenta otras formas culturales, que de hecho se producen en ella misma, como es la cultura juvenil y la cultura de la resistencia, que muchos de los jóvenes establecen para defenderse de los modelos adultos y del conocimiento establecido (Jackson, 1968), poco podremos hacer para ayudarles a mejorar la comprensión de sus realidades y a comprometerse en su transformación.

Coincidimos con Torres (1995, 61) cuando dice que la única cultura que las instituciones académicas etiquetan como tal es la construida desde el poder. Es por ello difícil que profesores y alumnos en las aulas lleguen a ocuparse de reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con culturas marginales: las culturas de las naciones del estado español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las etnias minoritarias o sin poder, el mundo rural y marinero, las personas con minusvalías, el mundo de las personas pobres, el Tercer Mundo, etc.

### HACIA UNA PEDAGOGÍA RADICAL

Por último, nos parece importante hacer unas indicaciones sobre el lenguaje de la posibilidad y sus aportaciones a esta cuestión. Concretamente, Scully (Goodison, 1992, 49) indica que los seres humanos ven de forma selectiva, no empírica. Ven lo que la estructura conceptual de su cultura les permite ver y sólo ven nuevas cosas cuando el modelo conceptual existente se rompe. Este planteamiento nos introduce en lo que los pedagogos radicales quieren mostrar al hablar del lenguaje de la posibilidad: es la capacidad de ver otras alternativas a la realidad presente analizando el lenguaje y yendo más allá de lo que se nos presenta como real. Bernstein (1990, 164) estudia cómo el lenguaje se interioriza a través de la inferencia tácita de sus principios de ordenamiento subyacentes en el contexto de la interacción social y afirma que aquél puede convertirse inesperadamente en el guardián de la posibilidad de lo nuevo. Quiere decir que el control simbólico, condición siempre del orden del otro, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto.

Los teóricos radicales introducen otros términos para expandir el concepto de posibilidad a las instituciones escolares. La producción semiótica estaría en el centro de aquellas prácticas que se realizan en la formación y regulación de significados y en la imaginación (Simon, 1992, 37) Estas prácticas no solo incluyen la creación de modos particulares de expresión simbólica y textual sino también las formas en que esas significaciones se localizan dentro de sistemas de distribución y presentación. La producción de varias formas de imagen, texto, gesto y habla, deben entenderse como prácticas culturales que pueden representar o bien la reproducción o la transformación de cualquier orden social.

La esperanza es otro término fundamental en el desarrollo de un lenguaje de la posibilidad. Es el reconocimiento de que una situación puede tener salida; puede estar abierta a una variedad de posibilidades que a través de la praxis es posible transformar. La esperanza se constituye en la necesidad de imaginar un mundo alternativo e imaginarlo de tal forma que a uno le capacite para actuar en el presente como si dicha alternativa ya hubiera comenzado a emerger (Simon, 1992, 4)

La educación adquiere aquí una nueva connotación. La enseñanza habitualmente se refiere a las estrategias, métodos y técnicas que se emplean para conseguir unos determinados objetivos pero, normalmente, se omiten aspectos fundamentales como son la producción, accesibilidad y legitimación de un lenguaje e imágenes que conforman nuestro mundo material y personal con una forma particular de inteligibilidad. Y si en toda práctica educativa se da una relación de poder que puede capacitar y/o transmitir lo que se entiende por conocimiento y verdad, una o varias formas de percibir, potenciar o no la diversidad... cualquier pedagogía se convierte en una propuesta política o una visión de la realidad. Sin embargo, no existen prácticas ni metodologías ni currículos que conformen una pedagogía de la posibilidad. Cada profesor tiene que reformular su postura epistemológica y ética y acercarse a dicho enfoque según su contexto. Simon (1992, 60) dice que puede empezarse por criticar los efectos destructivos del lenguaje hegemónico, único válido en el aula; las visiones exclusivas del conocimiento, la belleza, la verdad, sin profundizar en qué les llevaron a este estatus. Criticar la sobrevaloración del trabajo intelectual sobre el manual, la reproducción del sexismo y del racismo. Una pedagogía radical debe convertirse en un discurso contrahegemónico que lleve a los individuos a implicarse en una crítica transformadora de sus vidas cotidianas y a plantearse por qué las cosas son como son, qué beneficio podría producir el cambio y qué habría que hacer para que la realidad fuera de otra manera.

Es preciso entender la educación como una forma de política cultural y considerar la cultura como un sistema de significados que participa en todas las formas de actividad social y ha de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social. Para ello, ha de cuestionar quién tiene el poder para nombrar y para representar lo válido y lo legítimo. Y si no quiere caer en dogmatismos o convertirse ella misma en un poder coercitivo, ha de recoger y asumir las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza. Es también importante que, como cualquier otra teoría y práctica educativa, explicita qué tipo de fines busca y qué valores sustenta.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERSON, P. (1988). Los orígenes de la postmodernidad. Barcelona: Anagrama

APPLE, M.W. (1996). Política cultural y educación, Madrid: Morata.

ARONOWITZ , S & GIROUX, H.A. (1993). Education Still Under Siege, Connecticut; Massachusetts: Bergin and Garvey.

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

AYUSTE, A- (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.

BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico, Madrid: Morata.

CASCANTE, C. (2004) “La reforma de los planes de estudio. Análisis político de los discursos sobre la formación n de los profesionales de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) pp.145-168.

CASTELLS, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2 El poder de la identidad, Madrid: Alianza Editorial.

COMISIÓN EUROPEA (1995). Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santanilla Ediciones UNESCO.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.

FREIRE, P. et al. (1975). Educación liberadora, México: Colección Lee y Discute, Serie V, 44.

GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata.

GOODISON, L. (1992). Moving Heaven and Earth. Sexuality, Spirituality and Social Change, Kent: Pandora Press.

HARGREAVES, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age, London: Teachers College Press.

JACKSON, Ph.W. (1968). La vida en las aulas, Madrid: Morata (4ª edición, 1996).

KINCHELOE, J.L. (1993). Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern, London: Bergin & Garvey.

LIPOVETSKY, G. (1986). La era del vacío, Barcelona: Anagrama.

LIP G. (2008), La sociedad de la decepción, Anagrama, Barcelona.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (2004) “La formación del profesorado y el discurso de las competencias”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), pp. 127-144

MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Barcelona: Paidós Studio.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido, Signos , 8/9, 42-53.

SENNET , R. (2006), La cultura del nuevo capitalismo, Anagrama, Barcelona.

SENNET , R. (2011), El declive del hombre público, Anagrama, Barcelona.

SIMON, R.I. ((1992). Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of the Possibility, New York: Bergin & Garvey.

SOETE, L. (1996). Building the European Information Society for US All, First Reflections of the High Level Group of Experts. Interim report, January 1996. Disponible en.[URL:http://www.ispo.cec.be/hleg/hlg.html](http://www.ispo.cec.be/hleg/hlg.html).

TORRES SANTOMÉ, J. (1995). Las culturas negadas y silenciadas del curriculum, Cuadernos de Pedagogía, 217, 60-66.

WIDEEN, M.F. & GRIMMET, P.P. (EDS) (1995). Changing Times in Teacher Education. London: The Falmer Press.

## **RESEÑA**

**MARIA DEL CARMEN BOSCH CABALLERO**

Profesora de la Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de las Palmas de Gran Canaria España

**PSYCHOLOGY INVESTIGATION**