



Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2009. Fecha de aceptación: 4 de enero de 2010

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 18, 2009
ISSN 0718-1310

NECESIDAD DE UN ESPACIO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN. RELEER A PAULO FREIRE

Claudia González Castro

Doctor © Cultura y Educación en América Latina

Escuela de Educación, Carrera Pedagogía Básica

Universidad UCINF

Chile

cjgonzalezcastro@yahoo.es

RESUMEN

Este artículo, intenta una revisión del desarrollo histórico de la “Pedagogía Crítica” como cuerpo teórico, heredero de las Teorías Críticas cuyo auge se sitúa entre las décadas treinta y sesenta del siglo anterior y sus réplicas en otros espacios geográficos como son, los “Estudios Poscoloniales” que posicionan la discusión acerca de la racionalidad y la modernidad como paradigmas epistemológicos occidentales. Como teoría educacional, reconocemos en la pedagogía crítica latinoamericana, tres tópicos fundamentales alrededor de los cuales orientamos nuestra reflexión: la “acción crítica”, para develar las desigualdades sociales reproducidas a través de la educación; la “acción comunitaria”, es decir, como praxis educativa solidaria y la “acción revolucionaria” que considera la educación como herramienta de desestabilización del orden social. Este artículo intenta abordar el ocaso del movimiento y la subordinación de la educación de hoy en Chile, al modelo económico imperante; la posterior pérdida de la reflexión sobre educación como área de la filosofía, y el encarcelamiento de la discusión alrededor de significantes vacíos como “calidad” y “equidad”. Finalmente advertimos la necesidad de una alternativa a la educación economicista que ha perdido su sentido humano y geopolítico para entregarse a la reflexión mercantil de la integración al consumo. La conclusión es evidente: releer a Paulo Freire.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías críticas, teorías críticas, poscolonialismo, educación Latinoamericana.

THE NEED FOR A CRITICAL SPACE IN EDUCATION: REREADING PAULO FREIRE

ABSTRACT

This article tries to review the historical development of "critical pedagogy" as a theoretical body, heir to the critical theories whose boom occurred between the decades of the thirties to sixties of the previous century and their reproductions in

other geographical areas as are the "post-colonial studies" which position the discussion of rationality and modernity as western epistemological paradigms. As an educational theory, we recognize in Latin American critical pedagogy three core topics around which we direct our thinking: "critical action" to uncover social inequalities reproduced through education; the "community action", i.e. a supportive educational praxis and "revolutionary action" that sees education as destabilization tool of social order. This article tries to address the decline of the movement and the subordination of education in Chile today to the prevailing economic model; the subsequent loss of reflection on education as philosophy, and the limiting of the discussion to empty meanings such as "quality" and "equity". Finally we perceive the need for an alternative to economisist education that has lost its human and geopolitical sense to be submitted to a business reflection of integration to consumption. The conclusion is clear: to reread Paulo Freire.

KEYWORDS

Critical pedagogies, critical theory, post-colonialism, Latin American education.

Entre las décadas 30 y 60 del siglo XX emergen las "Teorías Críticas" como un movimiento de intelectuales, vinculados institucionalmente que compartieron el esfuerzo por desarrollar el conocimiento de la sociedad de su época sobre la base de una propuesta teórica de corte multidisciplinario y con fuerte inspiración marxista (Cohn, 2002). El Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, con Raymond Williams, Stuart Hall, entre otros, y la Escuela de Frankfurt, con Herbert Marcuse, Walter Benjamín, Jürgen Habermas, y especialmente Horkheimer y Adorno, abren un espacio de reflexión que interpela la racionalidad ilustrada y los efectos sociales del capitalismo tardío, desde una perspectiva crítica que se aleja del positivismo y la interpretación ortodoxa del marxismo. En América Latina, las Teorías Críticas tienen su réplica desde un espacio de sospecha que interroga la localización de la generación del conocimiento y los conceptos de desarrollo y modernidad, al interior de un movimiento teórico conocido como "Poscolonialismo".

El poscolonialismo es mucho más que una perspectiva del problema del poder y la jerarquía entre Europa y sus colonias, sino un ejercicio de construcción teórica que reconoce la dualidad "centro y periferia" y a ambos conceptos como el resultado de su interacción en el proceso de colonización. Reflexiona desde la perspectiva del colonizado y enfrenta su discurso al legado colonial con una posición crítica al poder, develando la violencia implícita y explícita del proceso.

Los Estudios poscoloniales objetivan la desigualdad social y política de los estados naciones, así también, el problema racial y étnico que surge al interior de ellos. Establecen un diálogo entre el poder y las categorías dominadas

entregándole un espacio de expresión al dominado, intentando el desplazamiento epistemológico desde el centro a la periferia. Pero este “espacio” entregado, estaría limitado en los márgenes dados por el poder, en tanto el poscolonialismo es un discurso académico que emerge desde el “centro”. Entonces es posible considerar lo poscolonial como la posibilidad del dominado para evidenciarse como tal, dentro de una institucionalidad que lo reconoce como subordinado, en una especie de ventriloquismo colonial, que le asigna una “participación administrada” (Pérez Soto, 2001), esto es, la proyección de un grado de “otredad” interesante, que nos permita acercarnos a las diferencias externas, superficiales, pero sin alejarse de una totalidad concebida epistemológicamente. Este cuestionamiento acerca de las reales posibilidades de expresión de lo colonizado nos lleva a cuestionar la capacidad de representación del margen, desde lo establecido, remitiéndonos así a la interrogante planteada por Spivak ¿puede hablar el sujeto subalterno? (Spivak, 1998), es decir, ¿puede ser narrado el colonizado por sí mismo, si al apropiarse de la “palabra” se ejerce una estrategia colonial? De la misma forma, la educación constituye una serie de códigos que se entienden reproductivas de la modernidad que ella misma contiene.

Las Teorías Críticas se desplazan hacia la Pedagogía, articulando una propuesta que se advierte claramente en las décadas del 60-70, pero que ya estaba presente en el siglo anterior, en las ideas de José Martí. Nassif, sitúa la emergencia de la pedagogía crítica en 1960 y como consecuencia del aire oposicionista de la generación: “Las pedagogías críticas —independientemente de su aparente debilitamiento al término de la etapa— marcaron el compás del desenvolvimiento de las tendencias pedagógicas, orientando el campo polémico hacia otras dimensiones. Así, nuevas y viejas tendencias, y otras ‘nuevas envejecidas’, conforman un verdadero cuerpo histórico que la investigación futura verá, seguramente, como típico de toda una época, todavía inacabada, en el desarrollo de la educación y la pedagogía en la región. Si se toma 1960 como el momento inicial de ese cuerpo histórico, puede sostenerse que todo el período que entonces comienza representó un verdadero cambio de frentes en las acciones y visiones pedagógicas de América Latina” (Nassif, 1984).

Esta caracterización temporal en la historia de las tendencias pedagógicas en Latinoamérica, recibe varias denominaciones: “Pedagogías Críticas”, como alcance de las Teorías Críticas al campo educativo; “Pedagogías Liberadoras”, en relación con la dualidad hegemónico-subalterno, reconociendo en la educación un camino a la liberación de la condición de dominado y “Pedagogías Socialistas” por su inspiración marxista.

Efectivamente, las pedagogías críticas (como le denominaremos en este trabajo) poseen una fuerte inspiración marxista. Marx y Engels en “El Manifiesto Comunista” advierten el efecto de la educación en la reproducción social, que se escapa a la conciencia de los actores. Atribuyen a la escuela un rol similar a los

medios de comunicación, las fábricas y otros actores institucionales, en donde se concentra el poder y el conocimiento, con el fin de despojar intelectualmente a las masas. Propone también, sustituir la pedagogía que reproduce las relaciones de dominación por otra que las deleve y las rompa (Marx-Engels, 1848).

Las relaciones de dominación a las que se refiere Marx, generalmente se explican en el sistema capitalista y la explotación económica burguesa, pero las Teorías Críticas han ampliado esta interpretación, elucidando también la dominación epistemológica de una racionalidad moderna, impuesta por la Ilustración. De esta manera, la Pedagogía Crítica emerge de un posicionamiento, como actor social, desde América Latina, en condición de subalterno de un sistema económico y de una racionalidad propia del modelo impuesto de modernidad. El objetivo de la pedagogía será entonces, tomar conciencia de la dualidad hegemónico-subalterno; dominante-dominado; y opresores-oprimidos, que conduzca a la liberación.

En las pedagogías críticas convergen variadas experiencias que emergen “desde” Latinoamérica y otras foráneas, “para” Latinoamérica. Diversos nombres de Pedagogos también, abarca la lista de aquellos que han teorizado sobre esta filosofía de la educación. Sin embargo la mayoría de las experiencias surgen como interpretación, réplica o adaptación de la Teoría de Paulo Freire.

A pesar de que las diversas posiciones generan un amplio espectro de propuestas, es posible declarar como eje común a todas ellas, los tópicos “crítica”, “comunidad” y “revolución”.

1. La Pedagogía como Acción Crítica

Una de las ideas de mayor fuerza que sustenta la pedagogía crítica es el cuestionamiento a la reproducción de la situación de marginalidad, propia del sistema educacional tradicional. Esto implica el compromiso con la situación de subalternidad de la región, de la cual se acusa no ser totalmente conciente. Freire propone como uno de los objetivos de la educación, el llevar al hombre de un estado de inconciencia, a uno de conciencia de su realidad, para poder transformarla. Es decir, desplazarse desde la dominación a la libertad a través de la educación en la que los seres humanos participan de un “proceso de permanente liberación” (Freire, 1971:38).

La subalternidad Latinoamericana estaría dada por su condición de continente subdesarrollado. Al respecto las Pedagogías Críticas cuestionan el modelo lineal de desarrollo que sitúa a las naciones latinoamericanas en un eslabón inferior, carentes de modernidad. A esto, Freire lo denomina “dependencia” del paradigma de modernidad impuesto por Europa. Por su parte Iván Illich, en su propuesta de

desescolarización de la sociedad dirige la crítica hacia el capitalismo y la sociedad de consumo (Illich, 1971).

La crítica supone además una propuesta identitaria, al rebelarse contra lo impuesto, debe necesariamente erigir un proyecto propio que supone la superación del subdesarrollo desde una posición diferente a lo dominante. Es decir, una alternativa que permita formar hombres y mujeres propiamente latinoamericanos, y no copiadorees acrícos de formas e ideales de otras latitudes. Esta propuesta ya estaba presente en Martí al declarar la necesidad de una educación que propicie la formación de un hombre nuevo, libre, crítico, y de opiniones propias. En palabras de José Martí: “La historia de América, de los Incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los Arcones de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (Martí, 1972).

La Crítica, como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, es la consecuencia de una resignificación del concepto de desarrollo y modernidad, en la cual, el pedagogo se sitúa para estructurar su teoría y práctica pedagógica, que propicia la creación de modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios.

2. La Pedagogía como Acción Comunitaria

Es este concepto el que nos permitirá identificar, además de la filosofía que sustenta la educación crítica, algunos aspectos de la praxis pedagógica de esta vertiente. Una de las características comunes a todas las propuestas, es la categorización de la educación como proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos, desplazando el binomio clásico y jerárquico en educación (profesor-alumno), hacia actores con distintos roles que en una acción comunitaria, desarrollan el proceso educativo a través de la palabra. Freire alude directamente a la condición comunitaria del aprender, al asirse del postulado dialéctico hegeliano y rescatar el diálogo como método de aprendizaje. En las palabras de Freire: “El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. (...)La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también” (Freire, 1993).

Esta acción comunitaria de aprender, implica además la integración de otros estratos sociales, marginales a la educación formal. En rigor, al situarse en la perspectiva de Freire, no es posible hablar de marginados, pues todos participan de una estructura de poder imperante. Deberíamos entonces utilizar el término

“oprimidos” para denominar a aquellos que no tienen acceso a la educación y otros bienes sociales. Es aquí donde Freire propone una pedagogía “desde y con” los oprimidos. No “para” ellos, sino “con” ellos (Freire, 1971). De esta forma, construir un actuar pedagógico que integre los intereses propios de grupos sociales específicos, adecuando los propósitos y contenidos de la educación, a la realidad de estos grupos. Esto, en la práctica, decantará en campañas de alfabetización; propuestas de educación no formal alternativas a la educación oficial; propuestas de educación popular, y sobre todo, el replanteamiento del rol del profesor, para participar de un proceso en el que “el educador y educando se transforman en sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer” (Freire, 1973: 28). Es decir, el profesor cambia su rol de “transmisor de conocimientos” a “educador democrático”, investigador crítico de la práctica educativa (Freire, 1998).

3. La Pedagogía como Acción Revolucionaria

Al declarar la educación como una herramienta de transformación social (lo que sustenta el ejercicio crítico), necesariamente se asume el vínculo, no siempre explícito, entre política y educación.

La Pedagogía Crítica no acepta la educación oficialista, proveniente del estado burgués que reproduce la relación de poder. Su finalidad es develar los aparatos y discursos de la dominación para lograr revertir la situación de subalternidad. Las Pedagogías Críticas, entonces, significan el desplazamiento del poder político desde las clases dominantes hacia las subalternas, por lo mismo su postura es una propuesta de revolución.

Freire nos habla de una transformación social, que se gestaría, en una primera etapa, con la formación de la conciencia de oprimidos y opresores, junto a un compromiso de acción sobre la realidad cuestionada. Su concepto de oprimidos y opresores, es una proyección de la lucha de clases marxista. Entonces, la acción pedagógica es una génesis revolucionaria.

Freire realiza una fuerte crítica a las relaciones de dominación que serían el resultado de la deshumanización de la sociedad, definida en sus palabras como “la vocación humana” que afecta a opresores y oprimidos. Los opresores dominan a los oprimidos, pero estos a su vez, aspiran a ser los opresores de sus opresores, en un círculo eterno de dominación. “Humanizar” la sociedad significa romper el círculo para que aquellos grupos dominados se sitúen frente a las clases opresoras en condiciones de igualdad y no de nuevos opresores. Según esta visión, la unión de política y educación debe coincidir con la búsqueda de valores universales que cimienten una sociedad democrática sin dominación (Freire, 1971).

Debemos reconocer el valor de la pedagogía crítica como único cuerpo teórico pedagógico propiamente latinoamericano, pues emerge de una posición propiamente latinoamericana de subalternidad. Aunque posteriormente pedagogos de otras latitudes como Henry Giroux o Mac Laren (norteamericanos) hayan abordado el ejercicio crítico a través de la pedagogía, dirigido hacia el macro sistema globalizado y hacia el capitalismo, es en América Latina donde emerge la visión de la educación como herramienta liberadora.

4. La Pedagogía Crítica Hoy

Advertimos que desde la reforma de los años 80 en Chile, el rol de la educación se ha vuelto a encauzar en el control social y la reproducción del hábitus establecido: una modernidad naturalizada sin cuestionamientos.

Hoy en día, los cuestionamientos acerca de la dependencia de paradigmas impuestos (acción crítica) se ha desplazado hacia las reflexiones sobre el lugar que ocupa América Latina en la Globalización. Existe un debate alrededor de la necesidad de adaptarse a los nuevos contextos en información, tecnología y conocimientos (Brunner, 2001), así como se levantan voces que reclaman la conservación de características culturales propias con las cuales enfrentar los procesos de inclusión al paradigma cultural imperante (Maturana y Vignolo, 2001). La praxis pedagógica (acción comunitaria) ha mantenido la reflexión alrededor de la orientación constructivista de la educación que propició Paulo Freire, pero alejándola de la filosofía del proceso comunicativo y situándola en la discusión de la efectividad de los métodos educativos.

La crítica política por su parte (acción revolucionaria) ha sido congelada al interior de un sistema económico y político validado universalmente, que no permite espacio para una voz disidente, sino al contrario, solo se preocupa de favorecer la integración al modelo impuesto. Efectivamente, y contrario a lo que podría esperarse, el fin de las dictaduras en América Latina, no significó el resurgimiento de las Teorías Críticas, sino más bien, observamos un mudo conformismo de las luchas sociales. La vuelta a la democracia del continente, absorbió las identidades y acalló la crítica social (Richard, 1993). Igualmente en educación, los tópicos de análisis que orientaron la crítica al sistema educativo: "calidad", "equidad", "igualdad", "desarrollo", hoy se han convertido en significantes vacíos, utilizados por derechas e izquierdas, "llenando" estos conceptos según las visiones personales. Así algunos comprenden "equidad" como la igualdad de condiciones materiales de las instituciones educativas: implementación, estructura, material pedagógico. Para otros en cambio, el concepto equidad está asociado al acceso a la educación superior, educación profesional para todos. Por otra parte, la historia asocia el concepto de equidad al de cobertura, debido a los altos índices de analfabetismo característicos latinoamericanos. Hoy, con una cobertura del 98%

en educación básica, hablamos de equidad en el acceso a la educación privada o a la alfabetización digital y tecnologías educativas.

Similar situación ocurre con el concepto “calidad” de la educación, tendremos de ella tantas definiciones como personajes dispuestos a hacer uso de la palabra para opinar sobre el tema. Sin necesidad de realizar aquí una recopilación de los significados atribuidos a la palabra “calidad” que trafican por los espacios mediáticos, advertimos en todos ellos un factor común: están fuertemente asociados al patrón de desarrollo económico al que las pedagogías críticas se oponían. Es decir, de considerar la educación como un medio revolucionario, hoy es una herramienta para potenciar el acercamiento de las naciones a los ansiados estándares de ingreso per cápita que nos permitan compararnos con Suiza, Finlandia, Canadá y otros referentes de progreso. Es así como el debate crítico de hoy gira alrededor de propuestas que determinan la calidad de la educación por su capacidad de aporte al modelo económico globalizado e imperante.

No estamos en desacuerdo, al menos, no totalmente. Advertimos la condición económica del bienestar social común. La educación sin duda, debe potenciar el acceso a los bienes que permitan la satisfacción de las necesidades humanas. Pero determinar la calidad de la educación según sus aportes a procesos exclusivamente económicos, con referentes en los índices internacionales, nos parece una traición al componente básico de la tradición crítica de la educación latinoamericana: lo propiamente humano, lo social.

Nos preguntamos entonces ¿qué ha sobrevivido de toda la fuerza de una generación pedagógica? La crítica hoy ha quedado reducida a propuestas de interculturalismo, que se manifiestan frente al monoculturalismo eurocéntrico imperante y que ha generado políticas gubernamentales de integración étnica. Paradigmas ecológicos han levantado voces reclamando el desarrollo sustentable, que sería posible a través de la educación de los ciudadanos con la incorporación de la ecología al plan curricular (Pérez Gómez, 1998). Pero ninguna de estas propuestas, u otras no mencionadas, alcanzan a constituir un proyecto social de reivindicación de clase, etnia o medio ambiente.

El desarrollo de las Teorías Críticas en otros ámbitos de las Ciencias Sociales, aunque siempre remitidas a lo teórico, se ha mantenido vigente hasta ahora. No ha sido así en educación. Tal vez lo que evidencia mayor permanencia en el tiempo, ha sido la orientación constructivista. Es decir, es factible advertir la permanencia del impulso que propició el acercamiento de la educación hacia las clases populares construyendo métodos que favorecieran el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, desde su propia perspectiva de la realidad. La persecución de la equidad en educación y un currículum transversal que incentive la formación en valores democráticos (Magendzo, 1998), son leves rezagos de lo que fue el impulso pedagógico más importante en Latinoamérica, silenciado hasta

ahora, por el orden social hegemónico, deletéreo de una propuesta identitaria, americana, masiva, que ya ha sido teorizada por los intelectuales y que sólo es factible de llevar a la praxis, desde la educación.

La propuesta es rescatar la educación desde la discusión económica y entregársela a los debates filosóficos antropológicos que la traduzcan a un conflicto humano. Esto significa, por una parte, consensos en aquellos conceptos determinantes como el de “calidad” que debe situarse, siempre desde su espacio de emergencia, no es lo mismo educar en China, que en Chile, lo que no implica atrincherarse en esencialismos identitarios históricos, sino situarnos como región con las particularidades propias que demandan conocimientos de índole histórico, tecnológico, filosófico y científico. Por ejemplo, una demanda real es situar la educación en nuestra “sociedad de riesgo” (Beck, 1986). Anteriormente, la marginación latinoamericana refería a la repartición de la riqueza configurando un continente pobre. Hoy con mayores ingresos, la desigualdad se evidencia en la repartición del riesgo en la producción y del desarrollo tecnológico. Las fuerzas destructivas se concentran en los cinturones de marginalidad lo que significa un alto riesgo para la calidad de vida, la salud, y el deterioro del medio ambiente efecto de pruebas atómicas, deshechos tóxicos, experimentación de productos nuevos y otras acciones cuyos efectos nocivos son conocidos a nivel científico, pero poco divulgados al interior de una sociedad que permanece obsesionada con el ingreso al primer mundo.

Finalmente, no es lo mismo educar para un sistema económico que para un sistema social: el sistema económico demanda “competencias”, el sistema social demanda “humanidad”. Como lo explica el economista chileno Manfred Max Neef, el desplazamiento de la economía desde los objetos hacia las necesidades de las personas nos permite pensar el desarrollo no sólo como cifra numérica alentadora, sino también en términos humanos (Max Neef, 1993). En este ámbito, la educación cumple un rol fundamental. El rescate de las ciencias humanas, la oralidad fundacional de nuestra cultura, la filosofía y la creatividad deben ser ampliamente potenciadas en el currículum nacional como estrategias liberadoras de conciencias alienadas en un “sentido común” numérico, económico y material.

5. Conclusión

La educación hoy, no sirve de nada si es un conocimiento egoísta cuyo referente de éxito es el logro de competencias técnicas que incorporen al ser humano al círculo del consumo. Sólo sirve aquel conocimiento que permite mejorar como individuo para la sociedad. La única herramienta con la que contamos para lograr devolver la humanidad arrebatada a lo humano es la educación. Retomar la acción crítica en las aulas, para ejercer la reflexión y decidir libremente sobre aquello que queremos conservar y aquello que queremos integrar en nuestra cultura. Devolver a la escuela el sentido de “comunidad pedagógica”, un espacio para vivir los

valores trascendentales de la vida comunitaria y compartir conocimientos que le permitan al ser en formación aportar a su comunidad en el presente y en el futuro. Retomar el carácter revolucionario de la escuela, redistribuyendo identidades y fortaleciendo la democracia. De esta manera, desde la praxis educativa, lograremos el movimiento de réplica hacia la organización social, cumpliendo así con el primer enunciado de validez sistémica que postula Maturana: “cuando en un conjunto de elementos comienzan a conservarse ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie en torno a las relaciones que se conservan” (Maturana y Vignolo, 2001:265).

Por eso, nuestra propuesta es releer a Paulo Freire para retomar la discusión educacional “desde” Latinoamérica “para” el contexto global en el que nos queremos integrar como ciudadanos, y no como consumidores.

Referencias bibliográficas

- Beck, Ulrich. (1986). *La Sociedad de Riesgo: Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, José Joaquín. (2001). Globalización y el Futuro de la Educación: Tendencias, Desafíos, Estrategias. *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, 47-89.
- Cohn Gabriel. (2002). *Teoría Crítica*. En Carlos Altamirano (dir.), *Términos Críticos de la Sociología y Cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire Paulo. (1971). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire Paulo. (1973) *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire Paulo. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire Paulo. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Illich Iván. (1971). *Una Sociedad sin Escuela*. Madrid: Banal.
- Martí José. (1972). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Magendzo Abraham. (1998). *Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santiago: PIIE.
- Marx Karl y Engels Friedrich. (2002). *Manifiesto Comunista*. España: El viejo topo. (versión original 1848).



Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2009. Fecha de aceptación: 4 de enero de 2010

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 18, 2009
ISSN 0718-1310

Maturana Humberto y Vignolo Carlos. (2001). Conversando sobre educación. *Revista Perspectivas: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile*, vol. 4, (2), 249-266

Max-Neef Manfred, Elizalde Antonio y Hopenhay Martín. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Nassif Ricardo. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. Argentina: Kapeluz.

Pérez Gómez Ángel. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Soto Carlos. (2001). *Para una Crítica al Poder Burocrático*. Santiago: Arcis-LOM.

Richard Nelly. (1993). *La Política de los Espacios: Crítica Cultural y Debate Feminista*. En Francisco Zegers (edit.). *Masculino/Femenino: Prácticas de la Diferencia y Cultura Democrática*. Santiago de Chile: Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes, Ministerio de Educación.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (1998). Puede Hablar el Sujeto Subalterno, *Orbis Tertius*, Año III N°6, 189-235.