

ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN, METÁFORA, ESCENA Y EXPERIENCIA

Juan Gómez Torres
Luís Gómez Ordóñez^{1*}

Resumen

Este texto aborda de manera crítica los linajes de la pedagogía crítica en la propuesta de la Escuela de Frankfurt - Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse y Fromm-, tanto en la propuesta de Paulo Freire como en la de contemporáneos que continúan reflexionando y construyendo saberes y prácticas pedagógicas críticas, como lo son Henry Giroux o Peter McLaren. Los autores del artículo sugieren que el fundamento de la propuesta de una pedagogía crítica comienza por reivindicar al sujeto y las formas de este de resistirse, emanciparse y liberarse, ante un sistema homogenizador y deshumanizante.

Palabras claves: teoría crítica, pedagogía crítica, alfabetización crítica, sujeto, resistencia, emancipación, liberación.

Abstract

This article suggests that the roots of critical pedagogy, that of Paulo Freire but also that of contemporary authors as Henry Giroux and Peter Mc Laren, can be found in the so called critical theory of the Frankfurt School -Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, and Fromm. The foundation of such a perspective rests on the assumption of the centrality of the subject and the forms she or he creates to resist, emancipate and get free from current homogenizing and de-humanizing social system.

Key Words: Critical Theory, Critical Pedagogy, Critical Literacy, Subject, Resistance, Emancipation, Liberation.

1 *Juan Gómez es graduado en Filosofía y en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional (UNA), ha publicado varios trabajos en revistas de educación y filosofía, es profesor e investigador en Educología, División adscrita al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la UNA. Luis Gómez Ordóñez es graduado en Psicología de la Universidad de Fidélitas; actualmente es egresado de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la UNA y es profesor e investigador en Educología y Sociología de la UNA. Éste artículo es una versión revisada y ampliada de un trabajo elaborado en el curso Redes Tecnológicas de la Maestría en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, dictado por el profesor Dr. Luis Rivera en el I Trimestre de 2007.

Pareciera que el título “Elementos Teóricos y Prácticos de la Pedagogía Crítica” sirve para apostrofar una propuesta que funciona mecánicamente en una educación en la que por acumulación “X” es objeto y “Y” su(ob)jeto. Desde luego, si hubiera que hacerle justicia al planteamiento, se tendría que pensar en una situación limítrofe entre la práctica y la teoría. Por tanto, para evitar confusiones en la forma de desarrollar la propuesta y visualizar sus consecuencias, es preciso recurrir de forma sutil a una elucubración nominal que haga justicia al enunciado de la pedagogía crítica; en razón de ello se puede agregar a este apartado el epígrafe: “más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia”.

Por ello, este escrito aboga por la naturaleza integradora de la pedagogía crítica en lo referente a la teoría y la práctica, pues es un artificio separarlas como si una derivara de la otra, obviando su argumento central al respecto, a saber, la reflexión no se separa de la realidad ni la realidad de la reflexión. Dicho apotegma queda referido con la acción reflexiva de “concientizar”, que parafraseando a Freire implica una integración “sine qua non” entre teoría y práctica, la que se concibe como una suma entre conciencia reflexiva y acción ética y política.

Ahora bien, si se alude a la pedagogía crítica resulta inevitable acudir a la siguiente cadena asociativa de conceptos: resistencia, liberación, emancipación, concientización, problematización, participación y transformación; desde luego, se podrían señalar otras más, pero las mencionadas tienen el carácter de evocar formas concretas de accionar verbos e ideas que remiten a la construcción de la metáfora. La metáfora podría convertirse en una parte constituyente del imaginario y de la dimensión simbólica, remitiendo a la escena o escenario actual, y si se quiere, evocando tiempos precedentes o construyendo el futuro. Consecuentemente, se refiere a la experiencia e-d-u-c-a-t-i-v-a en concreto, el meollo del asunto o la justificación de este divagar por la metáfora y la escena.

No obstante, la licencia para divagar por la escena y la metáfora no es gratuita, pues como es conocido, la propuesta pedagógica a la que se hace mención pretende “reivindicar la subjetividad”²; recuérdese la denuncia implícita en el aparataje de homogenización y estandarización propio del carácter fragmentario de la modernidad regulatoria, manifiesto en su expresión estructural económica y política (capitalismo); esto es, un estado y un mercado homogenizadores, anuladores de la subjetividad, pues la persona humana sólo es una pieza encajada en el engranaje mecánico de la producción imperante.

Cuando Freire piensa en “la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión” (1978, p. 70) alude en su denuncia al linaje crítico que remonta su propuesta, a saber el de la Escuela de Frankfurt y sus pensadores, como consigna

2 “El carácter social de la subjetividad es uno de los ejes de la reflexión sobre el ser humano concreto” (Max-Neef, Elizalde & Hoppenhayn, 2005, p. 6). El hecho de que la aseveración haga referencia a la teoría del “Desarrollo a Escala Humana” no excluye la posibilidad de aplicar el supuesto a otras propuestas.

con claridad McLaren (1998). Incluso contemporáneos como Henry Giroux continúan abrevando sus trabajos con los aportes de Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse y Fromm, por citar a algunos de ellos. Es importante acotar que la obra de este último es referida por Freire constantemente en su *Pedagogía del Oprimido* (1978), lo cual deja ver el peso que ha tenido esta escuela, y las relaciones que se tejen entre la teoría crítica y la pedagogía crítica latinoamericana.

Los aportes que se desprenden de la Pedagogía crítica invitan a una lectura de la realidad o del contexto, yendo más allá del planteamiento freudomarxista de Louis Althusser, para quien la escuela está ubicada dentro de los aparatos ideológicos del Estado, ello a pesar de que éste autor tenía razón en cuanto a la reproducción de relaciones de producción y denominación³.

Además, si se quiere reivindicar lo subjetivo se necesita de escenarios para la resistencia, donde se manifiesten la heterogeneidad cultural, las nuevas configuraciones (construcciones) simbólicas y políticas. Como señala McLaren: “los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual” (McLaren, 1998, p. 196).

Como principio de agencia, la escuela puede generar cambios, es aquí donde se suele integrar las críticas a la forma en que se acciona, para que se dé la pedagogía en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando la reproducción cultural estereotipada y homogenizante del *establishment*.

Sin embargo, es necesario recordar que “la pedagogía crítica no puede omitir el abordaje de la relación entre ideología y poder y el uso del conocimiento y el poder en la organización educativa y en la práctica propia del salón de clases” (Meoño, 2003, p. 42).

Pueden derivarse al menos tres ideas a partir de las ulteriores líneas:

En primer lugar, es imperativo intentar la comprensión de las interacciones entre la ideología, el rol de la educación y las relaciones de poder. Con ello se pueden evitar ingenuidades, tales como creer que los conocimientos mediados en el entorno educativo, la lectura de los hechos, de la realidad y el currículo son neutrales u objetivos, con respecto al desarrollo o la globalización. En todo caso, ¿desarrollo para quiénes? ¿la educación, entendida desde qué “paradigma”? ¿y globalización de quiénes? ¿Acaso no es urgente cuestionar esos marcos referenciales -ideológicos- altamente instrumentales?⁴ Otra ingenuidad podría ser la creencia en la idea de una

3 Es preciso destacar que este aspecto es evidenciado en el análisis de Foucault (2002) sobre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control, o los aparatos de normalización en general, como se puede apreciar en la descripción que el autor hace de la ciudad carcelaria: “la prisión no está sola, sino ligada a toda una serie de otros dispositivos “carcelarios”, que son en apariencia muy distintos –ya que están destinados a aliviar, a curar, a socorrer- pero tienden todos como ella a ejercer un poder de normalización” (Foucault, 2002, p. 314).

4 Puede leerse una crítica a la “Irracionalidad de lo racionalizado” y su relación con la economía, la filosofía y el

educación apolítica, meta-ideológica, donde no existe el influjo de las relaciones de poder. Por todo ello es necesario visualizar las dimensiones políticas e ideológicas de cada conocimiento mediado en el con(texto) educativo.

Una segunda observación complementa éste primer planteamiento: La importancia de entender el uso del poder y del conocimiento en la organización educativa, pues un conjunto de interacciones entre ambos subyace a éstas organizaciones, ellas pueden impulsar o no una pedagogía crítica. Así se podría evaluar, por ejemplo, desde la organización de una cátedra en la universidad, los lineamientos con que se considera que se debe dar una clase en la escuela o hasta la más modesta de las capacitaciones, en un espacio determinado. Es decir, la práctica de la educación en distintos escenarios o escenas realiza (inter)relaciones entre poder y conocimiento, y una de esas relaciones puede venir acompañada de la crítica, dejando explícito el carácter reflexivo e integrador de la acción pedagógica.

En tercer lugar, la emancipación, resistencia, liberación, concientización, problematización, participación y transformación no surgen como acciones separadas, pues todas son articuladas en la dinámica de la pedagogía crítica: no hay emancipación sin acciones de resistencia, ni resistencia que no pretenda la liberación aunque sea como deseo. La pedagogía crítica surge como medio alternativo para la auto-liberación de los oprimidos, o al menos como elemento posibilitante de la resistencia y la transformación de las formas de enseñanza bancaria, autoritarias y excluyentes.

Esas prácticas pedagógicas requieren en su afán incluyente de una actitud participativa; son necesarias las formas de comunicación más allá de lo enunciado en la palabra o en la razón instrumental que se le pueda dar a la comunicación, por lo que es pertinente la creación de nuevas formas de significación, nuevas formas de crear significados y de apropiarse de los ya existentes, lo cual denota su preocupación por el contexto, las prácticas culturales y educativas, los vínculos sociales y políticos y el sujeto mismo.

Lo afirmado se sintetiza en la perspectiva de la pedagogía crítica desde los movimientos sociales en cinco puntos referentes al ser humano como sujeto histórico de la ciencia y la tarea educativa (Antón, 2002):

1. Los educadores desde su autonomía profesional, recualificación o sujeto crítico.
2. Nuevo conocimiento, entendido como diversidad de enfoques, complejidad y herramientas críticas contraculturales.
3. El conflicto como eje vertebrador del aprendizaje u orientador del educador.
4. Relación teoría/práctica, a través de la investigación.
5. Control del proceso y autonomía moral e intelectual.

sujeto en Hinkelammert (2003), y en Hinkelammert y Mora (2005).

Estos aspectos están íntimamente ligados al desarrollo de una propuesta de alfabetización crítica. No obstante, como sostienen Freire y Macedo:

Para que la noción de alfabetización crítica se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. La alfabetización debe concebirse, por tanto, como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida. Por lo tanto, constituye un fenómeno eminentemente político, y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural (1989, p. 144).

Cuando se habla de reproducción cultural se hace referencia a experiencias colectivas que funcionan a favor del “stablishment”, situación diferente sucede con la producción cultural que evidencia las prácticas arraigadas en la experiencia de la vida cotidiana, con carácter emancipador, pues contiene intereses de autodeterminación individual y colectiva, como ya se había mencionado. De tal modo que la política cultural de la “alfabetización” reproductiva puede servir para invalidar a los sujetos como constructores de su propio entorno, reduciendo sus posibilidades de transformación, liberación y cambio democrático: es “como si el sistema estuviese allí para garantizar que estos alumnos pasen por la escuela y la abandonen siendo analfabetos” (Freire y Macedo, 1989).

Pero como ya se insinuó, la alfabetización también puede tener un carácter productor de cultura si conlleva los principios citados de la pedagogía crítica u otros principios de otras pedagogías de resistencia, liberación y transformación, capaces de lograr que los sujetos-colectivo construyan por sí mismo los lenguajes y prácticas cotidianas socializantes, habilitadoras que contrarresten las prácticas deshumanizante de la globalización neoliberal.

En este sentido, la alfabetización crítica puede determinar y alcanzar objetivos políticos y pedagógicos centrales en la auto-liberación de los sujetos educativos, entre ellos: ayudar al educando a captar su propio ser histórico, a que comprenda cómo construimos la subjetividad y la experiencia, a enseñar al sujeto a leer y transformar su realidad, además de reconstruir su relación con toda la sociedad.

En suma, la alfabetización crítica es un quehacer estrechamente relacionado con la pedagogía crítica, donde se puede apreciar el nivel de integración entre teoría y práctica inherente a dicha pedagogía.

Actualmente la escuela se erige desde una doble función, la de reproducir el estatus quo y la de reflexionar sobre la globalización o plantear una contrahegemonía, siguiendo la idea gramsciana de resistir y derrocar al poder hegemónico. En sentido freiriano, se puede hablar de una escuela liberadora, posibilitada mediante una pedagogía propiciadora de las condiciones para que los sujetos se liberen o transformen

las condiciones de opresión en las que se encuentran. Este sentido es manifiesto en la pedagogía crítica; aunque no es la única que ha seguido ese camino de resistencia, emancipación y transformación, también lo han seguido, por otros medios, el feminismo, el ecofeminismo, el ecologismo, los ambientalistas, el pluriculturalismo, el indigenismo, y otros cientos de movimientos sociales que luchan por una Latinoamericana solidaria, independiente, autónoma y democrática.

La pedagogía crítica intenta, desde la enseñanza, “empodera” a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidos y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien. En esos términos, la pedagogía crítica también se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (concientización) para (re)significar sus vidas.

En su análisis teórico-práctico, la pedagogía crítica considera al sistema económico imperante como insostenible debido a su “lógica” de crecimiento indefinido o sin límites, deshumanizando al sujeto productor y consumidor en un afán fáustico. Ese sistema pretende que las escuelas se rijan y promuevan como valores últimos, la productividad, la rentabilidad, la eficacia, el ahorro de costos, la innovación tecnológica, la competitividad, el individualismo, la descalificación de los servicios públicos y la gestión empresarial. Sobre exaltando así una axiología economicista.

Con escalas de valores como la citada, los sectores neoliberales en el sector político, conformados especialmente por grupos neoconservadores, pretenden la dominación de y desde la escuela; reforzando para ello, el carácter legitimador y homogenizante de la educación. “Someten” al educador y al educando a través del conocimiento oficial y la legislación “imperial”.

En el caso de Costa Rica, desde el proyecto de Alfabetización Crítica⁵ se ha observado cómo se propicia la dominación de los docentes⁶ a través de la legislación emitida por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la burocracia emitida por mandos medios como los Asesores Supervisores y los Directores Institucionales, al punto de separarse y alejarse de los fines de la Educación Costarricense. Tales fines, en el papel, buscan formar un ser humano crítico, constructor de su aprendizaje y un ciudadano libre y responsable. Esos apegos legalistas institucionalizados, evidentes en algunos docentes, deja de lado el conocimiento popular imprescindible para toda “buena” educación.

5 El nombre completo del Proyecto es: “Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Cultura Política en la Secundaria Costarricense”. Dicho proyecto se realiza actualmente en varios colegios del Valle Central y está adscrito a la División de Educología, CIDE, UNA. Su vigencia va del 2006-2015.

6 También se observó cómo algunos docentes resisten creando nuevos discursos que los liberan de la obligación, del sometimiento, de la linealidad, del legalismo, de la burocracia..., tales como la idea contestataria de apoderarse del currículo en el aula.

Ante la práctica de una docencia instrumentalista, el concepto de resistencia se convierte en una herramienta para comprender algunos emergentes sociales, tanto en la escuela como en otros espacios institucionales. En esos espacios es frecuente observar la resistencia de quienes se ven sometidos a esas prácticas opresoras, por eso, se considera equivocada la costumbre de (des)calificar a los jóvenes estudiantes con etiquetas estereotipadas que buscan minimizar e invisibilizar su descontento en las aulas, tildándolos de “violentos”, “sin valores”, “vagos”, “apáticos”, otros.

Al respecto, McLaren (1995) señala que los jóvenes presentan, comúnmente, rituales de resistencia en sus prácticas cotidianas escolares, estos son símbolos y gestos educativos propios de su cotidianidad en la escuela. El educando huye del aula, reta la autoridad, transgrede las reglas, se ensimisma con sus pares, desobedece la norma, se viste con toques de identidad, da sello personal a sus frases, personifica la desobediencia y actúa como buen comediante según sea la ocasión. El autor referido, manifiesta que dichos rituales son sistemas complejos y fuertemente cargados de símbolos y entre los principales destaca los de revitalización o intensificación (macrorituales y microrituales).

Parafraseando a McLaren (1997) estamos viviendo una cultura depredadora, esto es, una cultura que “asesina” al sujeto, al colectivo y al ambiente mismo mediante prácticas de opulencia y consumismo. Esas “vivencias” exterminadoras generan prácticas y políticas de resistencia que conllevan a formas concretas de transformación. Dichas resistencias pueden ser potenciadas mediante la pedagogía crítica para, como ya se señaló, “empoderar” al sujeto con el fin de posibilitar su liberación desde sus propios espacios y desde el cuerpo mismo⁷.

Para los sectores dominantes de la sociedad costarricense, el estudiante es un ser institucionalizado, así lo perciben los docentes entrevistados en la investigación citada⁸. Los jóvenes son una especie de no sujeto o una persona sin identidad y sin historia, son seres en potencia, en evolución, todavía no son, son una copia de su esencia (el adulto), llegarán a ser sólo si se dejan moldear, si adquieren las habilidades y destrezas necesarias para ser en el futuro (ser en el mercado). Dicho de otra forma, la juventud (al igual que la niñez y la ancianidad) surge como resultado de una determinada organización del poder y, por ende, en una primera instancia, no tienen sentido si no es en relación a aquello que configura el parámetro de referencia, esto es, lo adulto: el fundamento de la organización social occidental.

Es así como los llamados “jóvenes” (por lo general sujetos de corta edad) se excluyen del poder y las responsabilidades en la medida en que se supone que no tienen experiencia pero, a la vez, entran en un proceso gradual de aprendizaje (a la par de los “adultos”) y, cuando han adquirido suficiente experiencia (modelación iniciada

7 En varios artículos de esta obra se señala, siguiendo a Foucault, que el cuerpo es un lugar de control, una economía para imponer la dominación, un lugar de represión simbólica más que física.

8 Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Cultura Política en la Secundaria Costarricense.

desde niños), pasan automáticamente a “ser adultos”: pasan de una situación social a otra. Las razones son evidentemente económicas: la producción capitalista requiere de máxima productividad y los sujetos que económicamente resultan más eficientes son aquellos que pueden aportar cuotas altas de fuerza de trabajo con el mismo gasto energético y alimenticio que otros individuos con menor resistencia o capacidad de trabajo (como es el caso de niños y ancianos).

El imaginario del sector dominante, ese que ve a los jóvenes como una etapa preparatoria para la vida productiva, choca con el creado por la juventud que se resiste a ser considerada un molde para fabricar esencias, en los colegios los docentes se quejan de que los estudiantes no se dejan “educar”, aunque esa resistencia no necesariamente es contra el sistema económico neoliberal, sino sobre todo, contra el adulto, el docente y toda autoridad que le somete.

La pedagogía crítica debe ir más allá de la resistencia como simple desobediencia, debe ser emancipadora; esto es, propiciar y facilitar las herramientas para que los sujetos resistan liberándose y transformando su entorno opresivo. La pedagogía crítica es un método efectivo, puesto en práctica en muchos países latinoamericanos, que ha forjado ciudadanos críticos, propositivos, democráticos, conscientes de la necesidad de participar en la solución de los problemas que abruman a su comunidad, región y país. Sujetos conscientes de las deficiencias y limitaciones del modelo de “desarrollo” imperante y promotor del adultocentrismo como forma “legítima” de dominación.

Emanciparse es una tarea que va más allá de la resistencia, resistir al adultocentrismo es una forma inicial del estudiante colegial para demostrar su descontento contra el modelo desarrollista, manifestación extrema de la modernidad opresora supra mencionada, pero la resistencia sin la concientización puede ser insuficiente para alcanzar la emancipación. De allí la importancia de la pedagogía crítica como teoría y práctica reflexiva, propositiva y transformadora, capaz de transformar la resistencia en contrahegemonía. Este modelo pedagógico o herramienta de comprensión y acción sobre la realidad pretende concientizar a los sujetos, nuevos actores políticos y culturales, que han pasado por la cultura de la resistencia hasta la cultura de la transformación, pasando necesariamente por la cultura de la emancipación⁹.

Los términos cultura de resistencia y cultura de emancipación son correlativos, indican aspectos diferentes de un mismo proceso. Cuando se hace énfasis en el momento de rechazo a las imposiciones ajenas al devenir de la sociedad (como la resistencia juvenil ante el adultocentrismo), estamos ante una cultura de la resistencia. Cuando el énfasis se pone en la superación de las circunstancias que propician la dominación, estamos ante una cultura de la emancipación (y liberación). Por tanto, la resistencia es el inicio del proceso liberador.

⁹ Proceso que, como se ha señalado, es integral, necesita de la reflexión para alcanzar conciencia y sensibilidad, con el fin de pasar a la acción evitando activismos políticos, que puedan reproducir las condiciones estructurales que provocan la pobreza, la injusticia y toda forma de opresión.

La emancipación es un paso importante para construir (transformar) con otros un modelo distinto y alternativo de sociedad y cultura, así como un modelo económico humanista, autónomo, inclusivo y utópico que favorezca la vida; es decir, lleva a la construcción de una propuesta ético política. Esa propuesta construida por los sujetos emancipados de aquellas realidades cotidianas que le oprimen, obligan al docente tanto como al estudiante a tomar acción directa, activa, participativa y comprometida; el docente emancipador aprende de y con los estudiantes, favorece la interculturalidad, la construcción de una conciencia democrática, participativa, problematizadora y crítica.

Cuando se habla de conciencia democrática nos referimos a la participación real de los sujetos y colectivos en la toma de decisiones de todos aquellos asuntos que atañen a la comunidad, a la nación y al mundo. Y no así al formalismo sin contenido real que reduce la participación a la democracia sufragista, esa democracia formalista es insuficiente como instrumento político para transformar la sociedad desde la sociedad misma.

Es necesario alcanzar esa democracia real o con contenido para lograr una ciudadanía crítica, el ejercicio libre del pensamiento creador, el sentido de participación plural dentro de una cultura que cultive la autonomía reflexiva y contrarreste toda pretensión de fundar una ética y una política igualadora y dominante. Así, la escuela tiene que alejarse de las discriminaciones, acercarse a la diversidad, a la equidad de oportunidades y de acceso, a la igualdad política, económica y cultural, a una educación para construir un nuevo ser humano dentro de una sociedad justa, solidaria e inclusiva.

Referencias

- Anton, J. (2002). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Recuperado de: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AntonGT1.pdf
- Castiñeiras, M. (2003). *Pedagogía, conocimiento crítico y multiculturalismo. Un desafío para el siglo XXI*. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num1/articulo_2.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (IV reimpresión). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. (XX Edición). Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *La educación como Práctica de la libertad*. (27ª Edición). México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (2001). *Cultura Política y Práctica Educativa*. Barcelona: GRAO, Biblioteca de aula.

- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn, M. (2005). *Desarrollo a Escala Humana*. *Metafore Innovation Award 2006*. Recuperado de: www.futuroforestal.com y en <http://dev.fecovi.org.uy/neticoop/IMG/pdf/DesEscalaHumana.pdf>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la educación*. (II Edición). México: Siglo XXI.
- Meoño, R. (2003). Escuela y poder: un enfoque contestatario. En: *Ensayos pedagógicos 2*. Heredia, Costa Rica: Programa de publicaciones e impresiones de la Universidad Nacional.