

# PEDAGOGÍA CRÍTICA

## EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

**Lilia Rey Chávez**  
lilia.rey@cid.edu.mx

**Rigoberto Marín Trejo**  
rigoberto.marin@cid.edu.mx

**Aries Muñoz Campos**  
aries.muñoz@cid.edu.mx

### **Resumen**

El presente trabajo es una propuesta teórica, derivada del proceso de formación del doctorado en pedagogía crítica. El estudio plantea la principal problemática de: ¿Qué contenidos teóricos fundamentales integra una pedagogía en la formación de formadores de maestros que posibilite la transformación del ser humano? El contexto de análisis es en la educación superior en la tarea fundamental como formadores de maestros. Entre las principales problemáticas, se cuestiona que la educación de los estados neoliberales inscribe en la generalidad, un discurso oculto que distorsiona la mirada de nuestras realidades hacia una transformación social y humana.

Por tanto, la propuesta postula diversas etapas metodológicas, que tendrán que realizarse en procesos dialógicos en avances y retrocesos como requiere el significado de la práctica docente. Por consiguiente, se presenta la primera etapa de un autodiagnóstico, a través de la experiencia individual y colectiva del docente en una introspección teórica y en relación con su práctica.

Entre las principales dimensiones teóricas que aborda esta propuesta permite en conjunto interpelar la realidad como imperante para posibilitar la necesidad de transformación del ser humano. Así también, deviene procesos de concientización de las condiciones del contexto, lo cual significa iniciar con la introspección de la historia, pero de forma crítica. Entre las dimensiones teóricas y prácticas, se puntualiza a la pedagogía de la esperanza de Freire (1969, 1992, 1997); la pedagogía del testimonio (2008); Liberar la imaginación desde la educación, arte y cambio social (2005); y por ende la pedagogía crítica (2004, 2008) y reconocer que pedagogía debe inscribirse como trabajo permanente en la investigación educativa para la formación de docentes.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica; Pedagogía del testimonio; Imaginación, comunidad y escuela.

### **Summary**

The present article is derived from a theoretical proposal of the process of formation of the doctorate in critical pedagogy. This study raises the main problem of: What fundamental theoretical content integrates a pedagogy in the training of teacher educators that enables the transformation of the human being? The context of analysis is in higher education in the fundamental task as teacher trainers. Among the main problems, it is questioned that the education of the neoliberal states inscribes in the generality, a hidden discourse that distorts the view of our realities towards a social and human transformation.

Therefore, this proposal postulates various methodological stages, which will have to be carried out in dialogical processes in advances and setbacks as required by the meaning of teaching practice. Therefore, the first stage of a self-diagnosis is presented, through the individual and collective experience of the teacher in a theoretical introspection and in relation to their practice.

Among the main theoretical dimensions that this proposal addresses are possibilities that together challenge the reality as the imperative need for transformation of the human being. Through awareness processes based on the introspection of history in a critical stance to the dominant thought that leads to raise awareness for an analysis of the conditions of the context. So also the theoretical dimension (praxis) of Freire's pedagogy of hope; the pedagogy of testimony; Liberate the imagination from education, art and social change; and therefore critical pedagogy. and recognize that pedagogy must be registered as permanent work in educational research for teacher training.

**Keywords:** Critical pedagogy; Pedagogy of testimony; Imagination, community and school.

## **Antecedentes**

### **Paradigma dominante de la modernidad**

La Modernidad como paradigma y en fusión con el capitalismo se consolidan en el siglo XXI, sin negar los avances científicos en las disciplinas en las ciencias naturales, permea esta revolución científica en un modelo racionalista, donde las formas de conocimiento, tienen que tratarse de acuerdo a los principios epistemológicos y reglas metodológicas establecidas (De Souza, 2009).

El capitalismo en su nombre contemporáneo como neoliberalismo en su desarrollo deriva grandes consecuencias en el individuo. Por siglos, los trabajos de estudio tienen como objetivo principal que los resultados de la ciencia, como única verdad, ofrezcan aportaciones al conocimiento en sentido de explicar el mundo, a través de avances de laboratorio y tecnológicos. Los métodos para los alcances de conocimientos, es atender a los sujetos de una manera mecanicista, en sinónimo de objeto ó producto, lo cual significa moldear al sujeto de acuerdo a las necesidades del paradigma moderno y capitalista, es decir, a través de un modelo mercantil y producir sólo en términos económicos. (Flores, 2011).

Lo que emergió como secundario, encontrado en los entierros de estos cánones de este modelo, son los aspectos culturales, las humanidades, subjetividades que se encuentran en localidades que reiteran un enfrentamiento al pensamiento dominante eurocéntrico y estadounidense como son los grupos sociales oprimidos, que en condiciones de subalternidad como son los ubicados en África, Asia, Latinoamérica, entre algunos, refieren a contextos ubicados históricamente en espacio y tiempo, pero enfrentando de forma retórica por defender sus derechos, subjetividades y dan contestación,

La estrategia nodal para la regulación y dominación desde el pensamiento homogeneizador, el discurso neoliberal, se instala en expresiones subversivas y como palanca pertinente a través de la educación para la formación de las sociedades. Por tanto, esta propuesta se dirige a los principales participantes de esta

disciplina: los educadores como investigadores.

### **El docente en la modernidad global**

Las particularidades de los docentes expresan un rostro en este siglo XXI, un docente empobrecido; con menos reconocimiento social en desvalorización llana. Además, enfrenta una tarea más compleja, las condiciones laborales y profesionales que involucran mecanismos de control, que parecen imposibles de sostener.

En este sentido, involucra diversas variables en la afectación de estas condiciones. En las políticas educativas que establece el estado, las expresiones derivadas de las reformas educativas manifiestan características apegadas a la educación global, que reitera una violencia no sólo de pensamiento, sino de un trato social y cultural doliente, porque trasgrede sus derechos como trabajador y humano; cuando es la voz del docente, que necesita escucharse, cuando se posiciona en el último eslabón de la verticalidad de la estructura del estado, pero el primero y responsable inmediato en la educación (Torres, 2000).

El docente ante este panorama somero, se observa como un sujeto en condición limitada social y epistemológica, en relación al conocimiento y la forma de aprehender el mismo. Los docentes en estas circunstancias necesitan reivindicar su posición, primero de sujeto, para ir reconstruyéndose hacia un sujeto-docente. Porque el criterio de medición del paradigma dominante de la modernidad occidental, en relación a la subjetividad, se soslaya como “seres humanos, vivos, empíricos y concretos”. El conocimiento totalizador generado a través de la ciencia, no acepta “las particularidades humanas, y de percepciones axiológicas” (De Souza, 2009).

Sin embargo, las implicaciones del paradigma dominante han dado cabida en lo económico, político, social, cultural y geográfico. Regulación que señala efectos epistemológicos que fragmentan en la formación del individuo. Significa que la comprensión del mundo, tiene como base un pensamiento totalizador, con características explicativas, objetivas y numéricas.

Visto así, es inaplazable, que como primera estrategia metodológica, el docente necesita dirigir su mirada hacia el mismo, con teorías críticas que apoyen la construcción del sujeto-docente. De tal forma que se presenta una propuesta de intervención, para los docentes en relación a la introspección a la conciencia histórica, a ser partícipes de un paradigma emergente; basado en un autodiagnóstico y una mirada a la creatividad, en el sentido de abrir esquemas de pensamiento, cerrar otros, “a desaprender para aprender” (De Souza, 2009).

Ante este escenario invita a los sujetos-docentes a permitir apertura de esquemas a otras perspectivas, que conlleva la necesidad de cambio y lucha permanente, lleve a ver la historia, como creación, en el pasado, presente y futuro, en sentido de espiral, no lineal.

De tal forma, que se cuestiona lo siguiente: ¿Qué contenidos teóricos fundamentales integra una pedagogía en la formación de formadores de maestros que posibilite la transformación del ser humano? Asimismo que posibilite incluir la perspectiva teórico-práctica de la pedagogía crítica en la investigación educativa, es decir, que se sitúe de forma continua, con el propósito de transformar la realidad, hacia una sociedad más justa y pensante. La respuesta no es fácil, ni rápida, todo proceso es gradual, y por las experiencias desde los intentos de este rescate de una teoría y práctica crítica al enfrentar a una ideología universal, es necesario considerar una educación con una mirada hacia el debate de utopía, una utopía, basada en el despertar de la imaginación. Esta, que ha estado negada en estas décadas de formación universal. Por tanto, la estrategia metodológica es una primera etapa es un autodiagnóstico individual y colectivo que permita el análisis del contexto como parte integral de la pedagogía crítica, los cuales son: Desesperanza a la esperanza; Conciencia histórica; ¿La ética en el trabajo docente? Hacia una propuesta de pedagogía del testimonio; De la ceguera a la imaginación; y La pedagogía crítica: consideraciones de integración para la transformación.

Por tanto, en los apartados subsecuentes se entrelazan los contenidos mencionados, que advierten una propuesta de la inclusión de la pedagogía crítica en el campo de La investigación educativa para la formación de docentes.

### **Desesperanza a la esperanza**

En este apartado desesperanza se atribuye a un proyecto acabado del conocimiento y atribuir formas de ver el contexto y no construir alternativas de cambio. Esto descifra que la posición del individuo es ver el mundo educativo, sólo a través de una alternativa, realizar prácticas de forma lineal, que tiene como consecuencia afectación en el sujeto, porque se le atribuye una connotación de objeto, o de sujeto reprimido. Freire señala que “es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. Por consiguiente, se considera, deshumanización, porque resulta del “orden injusto”, (1977, 69).

En la educación, en los diferentes niveles educativos, se necesita incidir en el individuo hacia un condiciones de una creatividad, donde la esperanza se sitúa desde la pedagogía crítica, diferente al dolo que manifiestan los “semicríticos, conservadores y liberales”, (Steinberg, 2008) de posicionarse en un radicalismo sustentado en falsas teorías y prácticas, sólo por defender un antagonismo. Al encontrarse en la educación superior, como formadores de docentes, es ineludiblemente trabajar en una formación basada en dimensiones amplias, no dejarlas como subproyectos, seudociencia o seudoinvestigación, según los alcances profesionales

de desarrollo.

Se trata de una construcción hacia un futuro, con características en una práctica política y moral, donde permita el encuentro de la pedagogía con el oprimido, la desesperanza se basa aquél que se le niega su liberación, autonomía como ser social y humano. Por tanto se trata de "dignificar a los individuos, de modo que dispongan de total libertad para reivindicar sus propios medios morales y políticos" (Moyers, 2007, citado por Giroux). DE tal forma, es incongruente, seguir llanamente las direcciones del hacer, sin evidenciar reflexiones, resistencias que permitan reevaluar los procesos. En este sentido, no se trata de una doctrina, basada sin una conciencia histórica, sino de enfrentar las vicisitudes del contexto, interpelar las ideologías viciadas, estancadas, sin una transformación.

### **Conciencia histórica**

La introspección teórica que se propone al docente, en sentido ético realizar una conciencia histórica, sin atender algunos elementos previos. En el sentido de esta dosificación, se recupera alguna definición de historia, seguramente queda limitada; es necesario para ir dimensionando la misma. Castoriadis, (1987:1), "Historia: no entiendo por ello solamente la historia hecha, sino también la historia haciéndose y la historia por hacer. Esta historia es, esencialmente, creación –creación y destrucción-".

En esta conjunción de historia y creación, la historia, no es sinónimo de pasado inacabado, sino que depende del dominio del ser humano, para recrear la historia, vivir el presente y visionar el futuro. El sujeto en sociedad, es una corresponsabilidad de los hechos; significa que no se puede señalar a la historia como responsable de lo que somos, porque los mismos sujetos somos los partícipes para hacer historia y para recrear la historia. La perspectiva que en este texto se propone, es una introspección al sujeto-docente, involucrando la conciencia de la historia, una historia de creación en atender en prioridad: "ingresar en los supuestos previos de lo que pensamos y de lo que somos, este pasado adquiere una especie de importancia trascendental, pues su conocimiento y su crítica forman parte de nuestra autorreflexión" (Castoriadis, 1987:2).

### **¿La ética en el trabajo docente? Hacia una propuesta de pedagogía del testimonio**

¿Qué es ser ético desde el docente?, ¿en el mundo académico? Sin duda, hablar de ética, en la praxis de la teoría y práctica, origina precisamente la postura de demarcación. Según Conquergood, (2008, citado por Denzin) señala que la ética que "él imagina, da por supuesto [...] al que se hace responsable de un conjunto de principios éticos universales (basados tanto en el deber como en la utilidad)."

Asimismo, agrega que las y los investigadores deben de trabajar con buenas intenciones, honestos,

comprometidos con la justicia, respeto, es decir, qué reúna ciertas características congruentes con un modelo ideal universal. Sostiene que debe enfocarse a buenas intenciones, porque se observa hacia una ética utilitarista, obedeciendo a un absolutismo moral, “basada en las consecuencias y efectos prácticos” (Conquergood). Sin embargo, de acuerdo con Denzin, estas afirmaciones son débiles en sus fundamentos. Los resultados desde esta mirada, tienen consecuencias y efectos dedicados hacia estándares universales absolutos.

Por lo anterior, los docentes de educación superior en la formación de formadores de docentes, revisten en la generalidad de la docencia e investigación bajo la dirección de la política de estado, es decir que la actividad académica, está supeditada a lo que se inscribe por ejemplo CONACYT<sup>1</sup>. Asimismo a nivel internacional, se tornan a dinámicas gastadas, con protagonismos de confirmación hacia intereses individuales o ajenos a los que requiere la educación.

Frente a lo anterior, aparentemente es un quehacer académico creciente del sujeto, del docente-investigador, porque le permite atender proyectos de investigación, pero estos son delineados por temáticas ajenas impuestas desde los organismos de apoyo de investigación. Por consiguiente, permite una crítica fundamental: 1) la observación de operador de las condiciones políticas globalizadoras, dando lugar a la investigación de corte económico utilitario; 2) La docencia se articula, como una dimensión resuelta, que deriva a conceptualizar una ética fragmentada, porque significa que la investigación debe ser derivada de la docencia que significa la complejidad de la práctica docente.

Por consiguiente, esta propuesta demanda que las temáticas deben centrarse de acuerdo a las necesidades que se gestan en el tejido fundamental de la educación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje. Por ende las organizaciones de investigación debieran tener la escucha directa de lo que surge del nodo principal de la educación: educando, educador, contexto.

En este sentido, la pedagogía del testimonio, posibilita fortalecer la tarea docente, de acuerdo con Huerta, expresa que las experiencias cuando se escucha a los estudiantes, y se posiciona en el lugar del educando, permiten reflexionar la práctica educativa sentida, es decir, posicionarse en dimensiones amplias que integran una pedagogía. Ante lo anterior, se rescata lo siguiente:

---

<sup>1</sup> Es un organismo “Creado por disposición del H. Congreso de la Unión el 29 de diciembre de 1970, como un organismo público descentralizado del Estado, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que goza de autonomía técnica, operativa y administrativa; tiene por objeto ser la entidad asesora del Ejecutivo Federal y especializada para articular las políticas públicas del gobierno federal y promover el desarrollo de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación a fin de

impulsar la modernización tecnológica del país (CONACYT, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2019).

Posicionar al educando en primer lugar, antes que cualquier tarea docente.

1. Ser congruente con la teoría, desde una postura crítica y práctica.
2. Enfatizar la dialéctica del educando con el educador.

Por tanto, la tarea de la pedagogía crítica debe ubicarse con base en el trabajo de palabras simples, de manera que pueda ser con mayor comprensión, en este sentido Freire, (2003, citado por Huerta, 2008:351), las cartas pedagógicas de la Pedagogía de la indignación, señala:

Las cartas estuvieran libres de arrogancia, ya que la arrogancia intimida e impide que la comunicación sea viable; libres de suficiencia, que evita que aquellos que sean suficientes, reconozcan su insuficiencia; libres de una certeza de tener la razón; libres de elitismo teórico; lleno de negaciones y predisposición contra la práctica.

### **De la ceguera a la imaginación**

Las dimensiones de la formación de docentes, advierten una complejidad, porque involucra diversas variables. Entre ellas, la perspectiva neoliberal ha entorpecido la mirada hacia lo fundamental de la educación y lo que posibilita realizar desde la investigación, por ende las necesidades de formación significativas para el docente. Se suman esquemas que se derivan fundamentalmente de la oficialidad, las instancias o dispositivos dan continuidad a través de los planes de gobierno vigentes, que datan de tiempos del siglo XIX.

Los fundamentos teóricos y prácticos en este siglo XX y XXI, tienen un origen que fragmento la transformación de la educación, del ser humano, como lo que se inscribió en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), que imperó en el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari, y en lo sucesivo, se han consolidado contenidos reciclados a nivel internacional.

Por tanto, el pensamiento del docente, se encuentra en una ceguera obligada, cuando los conocimientos se derivan en la praxis de los educandos y educadores de la interioridad de cada sujeto que le permita construir las más pertinentes y adecuadas estrategias para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo se considera una condición atrapada, que necesita liberarse, inscrita en un nuevo imaginario, crítico, que obedezca a un rechazo al pensamiento hegemónico para no continuar consolidando un pensamiento racionalista.

En continuidad hacia otra propuesta que cambie la perspectiva del docente, y necesariamente en el campo de la investigación educativa, una forma de reconstruir el pensamiento de la dimensión teórica y práctica de la imaginación; Greene, ofrece una mirada profunda desentrañarte. En relación al trabajo docente dice, tiene que ser reinventado cada vez frente a los alumnos, proceso que conlleve permanentemente una búsqueda, que ofrezca más que respuestas, preguntas, “El mundo es un misterio y el ir descubriéndolo es un placer incomparable” (2005, 8). Por tanto, ¿cómo contrarrestar la práctica educativa violentada y limitada en relación a “estándares, evaluación y rendimiento” (Greene, 23) de los docentes e involucrados en la educación, que permita minimizar frustraciones, opresiones? Es interpelar los procesos educativos que tornan a configurarse limitados, porque son originados de forma universal que desdibujan las particularidades, diferencias de cada uno de los individuos como la cultura, etnia, género, tradiciones, ubicación geográfica, por lo tanto un pensamiento. Características que en sinónimo de riqueza constituye en el individuo, la identidad como “la diversidad cultural, con la construcción en comunidad, con el despertarse al mundo” (Greene, 16). Esta nulidad de conocimiento tiene base en la formación histórica del individuo, pero se ha direccionado hacia una ceguera que insiste en frenar la imaginación.

Por consiguiente, la imaginación, que se expresa en esta perspectiva es la de redescubrirse cada individuo y recuperar, lo aparentemente perdido. Significa, darle apertura al arte, y lo que condensa ahí, como la vida cotidiana que ofrece una inagotable película llena de pensamientos, sentimientos, momentos significativos que tienen los individuos.

### **La pedagogía crítica: consideraciones de integración para la transformación**

La pedagogía crítica expresa una praxis necesaria de dimensiones teórico-prácticas para la formación de formadores de docentes, y la inscripción en la investigación educativa, se propone para posibilitar revelar los procesos que se gestan en la educación y de qué manera incide en transformar al ser humano. Lo cual la pedagogía que se propone es acceder a nuevas formas de pensar de manera crítica, a través de la interpelación al contexto; del diálogo de los sujetos educativos, realizar propuesta de cambio de forma horizontal. Lo cual coadyuva al empoderamiento del docente: porque accede a la apropiación de la filosofía práctica, praxis necesaria que posibilita situarse de manera consciente y en papel de cambio.

Asimismo, también se preocupa por proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales arcaicos y restrictivos (que estructuran todos los aspectos de la sociedad) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan (Giroux:2008,18).

Por tanto, los docentes formadores, en los niveles educativos, necesitan considerar principios para no anular las posibilidades de cambio de esperanza. Freire, señala en sus fundamentos, que la esperanza está



basada en encontrarse asimismo, y con el mundo, “bien sea a través de la escuela con el trabajo intelectual o mediante el contacto con la realidad”, (Pérez y Carreño, 2005: 320). La educación comunitaria, que representa Freire, está basada en encuentros permanentes de ver al otro en comunidad, que en la escuela formal, principalmente en la urbanidad, no presenta estas bases. La comunidad busca como desenvolverse en la sociedad. Condición en el sujeto, que requiere todo contexto de ubicación. De encontrarse en la relación permanente del docente con el contexto escolar, social, económico, político, humano, que vaya en constante análisis y debate, para así posibilitar la transformación de los individuos.

De tal forma, que si se inicia desde una conciencia histórica, que coadyuve a sembrar en los estudiantes posibilidades de esperanza, expresan el sentido de comprender la crisis de conciencia histórica, un planteamiento lo señala como “la supresión de la historia como forma de amnesia social, [...] es la represión que una persona hace de su propio pasado”. (Russell, 1964, citado por Giroux).

En estas afirmaciones, se puede considerar, que los docentes requieren reconstruirse hacia una conciencia histórica y por tanto asumirse como sujetos históricos. Enriquecer la pedagogía desde una postura crítica, que reitera la necesidad de reconstruir continuamente la realidad social, realizar propuestas en una estructura horizontal y entonces pensar que se adviene una transformación del mundo consigo y para los demás.

### **En sentido de conclusiones.**

En la oportunidad de acercarse a estos referentes y principalmente desde la práctica docente permite identificar un trabajo permanente del educador con la educación, con su trabajo diario, en las praxis del hacer y el pensar. Considerar que es necesario realizar introspecciones desde otros paradigmas, enfoques, estrategias diferentes a lo establecido. Para posibilitar primero interpelar el contexto, e ir construyendo la propia pedagogía del contexto de cada educador. Lo cual significa un diálogo que propicia querer cuestionarse más la vida académica, la vida personal.

Por consiguiente, realizar una introspección a la historia del sujeto, requiere procesos de una propuesta inacabada, sin final y realizarse continuamente como requiere la práctica docente. De tal forma, que el panorama anterior, implica además paralelamente, apropiar políticas y estrategias deliberadas y consistentes de información, comunicación y debate; así como de formación docente, dirigidas a dismantelar los viejos y nuevos estereotipos y construir un nuevo imaginario colectivo en torno a los docentes como profesionales, sujetos y aliados del cambio, y contribuir a un paradigma emergente que concilie con modelos emancipadores basado en expresar los silencios, que manifiestan la justa y necesaria transformación humana.

## Referencias

- Castoriadis, C.** (1987). Transformación social y creación cultural. Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación N° 81. Consultado el día 6 de enero de 2013 en [http://www.infoamerica.org/teoria\\_articulos/castoriadis01.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis01.pdf).
- De Souza, B.** (2009). Epistemologías del sur. Video consultado el día 25 de octubre en <http://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>. Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., Henao, 6 - 48009 Bilbao, impreso en España.
- Flores, J.** (2011). Interpelación al discurso psicologista hegemónico. Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial.
- Freire, P.** (1972). La pedagogía del oprimido. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI
- Giroux, H.** (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Primera Edición. Talleres Gráficos color Efe. ISBN 950-518-829-3 Provincia de Buenos Aires, Argentina-(2004). Teoría y resistencia de la educación. Siglo XXI, editores s.a. de c.v. ISBN 968-23-1792-4. Coedición, centro de estudios sobre la universidad UNAM. México.
- Greene, M.** (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona
- Huerta, L.** (2008). Capítulo de libro en Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Pedagogía del testimonio. Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica. (Pags. 339-352). Colección Crítica y fundamentos. Serie fundamentos de la educación. Editorial Graó. ISBN 978-84-7827-673-8. España.
- Salvater, A.** (2005). ¿Por dónde pasa hoy la fidelidad al legado político de Castoriadis?. Consultado en <http://www.castoriadis.com.ar/invitados.php>, Buenos Aires, Argentina.
- Torres, R.M.** (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas, XXX(2).
- Steinberg S.** (2008). Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos. Primera edición. Editorial GRAÓ. de ERIF, S.L. ISBN 978-84-7827-673-8. España