



Intersecciones Educativas
ISSN 0718-7416
Año I, Diciembre 2009, número 1

**HACIA UNA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA BASADA EN EL
PENSAMIENTO DE JÜRGEN HABERMAS Y PAULO FREIRE.**

Luis Ordóñez Carvallo⁽¹⁾

Resumen.

La propuesta que se presenta responde a la necesidad de construir un concepto de calidad de la formación amplio, que haga posible el desarrollo de enfoques más abiertos de enseñanza, más dialógicos, más compartidos con la base cultural en la que se desarrolla este proceso formativo. El concepto de transformación crítica que se plantea en el texto se refiere, además de un cambio en los conocimientos y capacidades de los estudiantes para desarrollar un proceso de formación que les permita, junto con entender, generar nuevos conocimientos, descubrir nuevos problemas y encontrar nuevas formas de abordar problemas antiguos, en suma, que les permita ir más allá del presente, más allá de lo dado. En esta tarea aparecen dos orientaciones precisas: la acción comunicativa y la teoría de la dialogicidad.

Palabras claves: Transformación crítica. Acción comunicativa.. Dialogicidad.

1) Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Osorno. Chile.

Abstract

I present an approach that it is related with the need to develop a wide concept of quality in education. This concept has to make possible the development of more opened and more dialogical views of teaching, because these views have to be linked with the cultural foundations of the process of teaching. I raise the concept of critical transformation in this paper and this concept refers to a change in the students' knowledges and abilities. This change has to develop a process of teaching that it makes possible understanding and generating new knowledges, detecting new problems and finding new ways of dealing with old problems. Definitively, the change has to make possible going over the present and the data. In this task, two concrete orientations arise: the communicative action and the theory of the dialogicalness.

Keywords: critical transformation, communicative action, dialogicalness.

La Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas

Habermas formó parte de la Escuela de Frankfurt, continuando la línea y el propósito de sus antecesores, Adorno, Horkheimer, Marcuse y otros. Ellos habían elaborado un diagnóstico poco alentador de nuestra sociedad actual, que, de acuerdo a su visión, carecía de capacidad de criticar objetivamente el mundo en que vivimos, en el cual el poder económico, sustentado y legitimado por la ciencia y por la técnica, domina la sociedad. De esa manera, de acuerdo a su diagnóstico, la reflexión crítica presionada por las ideologías, transformó al hombre en un ser económico, unidimensional. Este hombre pasó a depender de las condiciones que él mismo generó al proceso histórico, perdiendo el control de su razón.

"La razón o ideal base de la modernidad es hoy proclamada perversa: una facultad orientada al dominio de la naturaleza y a través de ella al dominio del hombre, fuerza ambivalente, que presupone el sacrificio y la renuncia a la felicidad" (Freitag, 1993, 16). El pensamiento de Habermas coincide con este análisis. Para él no es propiamente la razón la que está en crisis, sino más bien una forma atrofiada y reduccionista de razón, que se ha hecho dominante en los últimos siglos. Sin embargo, Habermas, a

diferencia de sus predecesores, es optimista, buscando rescatar el potencial de criticidad, por medio de la elaboración de una teoría amplia de racionalidad, partiendo del convencimiento que el problema no es un exceso, sino una insuficiencia de razón. En la base de este proceso, Habermas identifica el concepto positivista de ciencia, que basado en un reduccionismo empírico-instrumental se ha adueñado de la racionalidad, desplazando las cuestiones valóricas, de ética y de justicia al ámbito de la irracionalidad científica.

Por eso, la alternativa que él plantea es la construcción de una teoría amplia de racionalidad, capaz de someter a crítica la concepción positivista y de tomar en cuenta los aspectos prácticos de la convivencia humana. Habermas propone un cambio de paradigma: el parámetro de racionalidad y de crítica deja de ser el sujeto cognoscente que se relaciona con los objetos a fin de conocerlos y manipularlos y es reemplazado por la relación intersubjetiva que establecen los sujetos entre sí para lograr entenderse sobre algo. De esta forma, los aspectos del mundo social y la subjetividad, que antes quedaban al margen de las decisiones racionales, pasan al ámbito de la crítica racional, puesto que son posibles de entender intersubjetivamente.

Según Bernstein (1988), en el núcleo del proyecto intelectual de Habermas se encuentra una "teoría de la racionalidad", cuyas categorías y conceptos no solamente permiten examinar de modo sistemático el carácter y los diferentes modos existentes de racionalidad, sino también explican como éstos están incorporados concretamente en la vida social y cultural. Sólo la existencia de un padrón normativo, permite juzgar lo que es alterado o deformado y hace posible hablar de "patologías de la modernidad" o de "realización deformada de la razón en la historia"

Habermas (1989) percibe que no solo hubo un avance de la razón instrumental sobre ámbitos indebidos, sino también una asimilación de ella como única forma de racionalidad posible. De ahí nace la teoría comunicativa, con el propósito de "investigar la razón inscrita en la propia práctica comunicativa cotidiana y reconstruir a partir de la base de validez del habla, un concepto no reducido de razón"

Las categorías habermasianas en el aprendizaje.

Al tratar de vincular las ideas centrales del pensamiento habermasiano con la búsqueda de aprendizajes que se logren a través de actividades que las personas realizan con otras personas y no eventuales procesos autodidácticos, el concepto de interacción aparece marcadamente dialéctico. Esta es una primera categoría en el pensamiento de Habermas (1990) y se expresa en términos de que toda acción social es una interacción y puede definirse como la solución de un problema de coordinación entre los planos de acción de dos o más actores, de manera que las acciones de uno puedan ser engarzadas en las acciones de otro. Ello requiere que existan las condiciones para que ocurra esta relación y esta integración. Así, por ejemplo, un aula de clases no se constituye por sí misma en un espacio social en que ocurren procesos de coordinación. Esto se podrá conseguir cuando se produce un entrelazamiento de planos de acción de los individuos allí presentes, lo que de alguna manera restringirá sus propias posibilidades de escoger. El resultado será la emergencia de una acción social, que es lo que se denomina educación.

Habermas (1989) enfatiza la necesidad de establecer padrones de interacción, para hacer viable un orden social. Ello requiere reglas que obedezcan a mecanismos de coordinación. Siguiendo el pensamiento del autor, se distinguirían básicamente dos mecanismos de coordinación y por consiguiente, dos tipos de acción social o interacción: un influjo empírico del *ego* sobre el *alter ego* (Habermas.1989) o el establecimiento de un acuerdo racionalmente motivado entre *ego* y *alter*. (Habermas. 1992).

Estas dos formas básicas de interacción pueden explicarse mejor a partir del significado que ellas representan. Se subentiende que toda acción está basada en un saber. También podría decirse que se expresa en un saber. En el caso de una acción social, lo que se manifiesta puede ser la expresión de un saber común o bien la imposición de unos sobre otros. Ambas posibilidades delimitan el uso de mecanismos de coordinación de acción diferentes. Ambas formas de expresión se pueden identificar en la relación pedagógica habitual.

En la orientación para el acuerdo, que es propia de la acción comunicativa, se presupone que los participantes de la interacción podrán llegar a un saber común. Habermas llama común a un saber que genera acuerdo, entendiendo que tal acuerdo constituye el resultado de un reconocimiento intersubjetivo con pretensiones de validez susceptible de crítica. Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, subjetivamente vinculante. (Habermas. 1989).

Expresado de otra forma, la acción comunicativa presupone que los participantes puedan llegar, a través de manifestaciones de apoyo o crítica, a un entendimiento acerca del saber que debe ser considerado válido para proseguir la interacción. Las convicciones intersubjetivamente compartidas, constituyen razones potenciales que vinculan a los sujetos en términos de reciprocidad.

En el mecanismo de influencia recíproca - propia de la acción estratégica- el actor no ve al otro sujeto de la interacción como un individuo con el cual es posible establecer un acuerdo intersubjetivo. Por ello, su opción será actuar sobre él, induciéndolo a aceptar una convicción como válida, utilizando cualquier procedimiento, aunque éste sea la mentira o la amenaza. Lo importante es proyectar su idea. Las convicciones del otro son vistas como un obstáculo o un medio para realizar su propio plan de acción.

Todo mecanismo de coordinación se distingue por la utilización diferente del lenguaje, indispensable en un intercambio de informaciones. En el mecanismo estratégico, el lenguaje aparece solamente como medio de intercambio de informaciones, mientras el efecto de coordinación ocurre por fuerzas de influencia recíprocas, ya que ambos actores persiguen fines específicos.

En los mecanismos comunicativos, en cambio, el lenguaje se expresa como generador de entendimiento y fuente de integración social. Es claro que estos dos mecanismos de coordinación se excluyen mutuamente.

Los modelos de racionalidad

Los modelos de racionalidad se originan en dos tipos de relacionamiento de los seres humanos: uno con la naturaleza y otro con los demás seres humanos. En la primera relación predominan intereses de conocimiento y de dominio, en el segundo, las interacciones mediadas simbólicamente. (Oliveira,1989). El concepto de racionalidad emerge de esa capacidad humana para actuar sobre la naturaleza y de interactuar simbólicamente con los demás seres humanos.

¿Qué determina entonces la racionalidad de un discurso o de una acción? Habermas (1992) argumenta que la racionalidad se relaciona no tanto con el saber en sí o con su adquisición, sino más bien con la forma cómo los sujetos, capaces de utilizar el lenguaje y la acción, hacen uso de ese saber. De acuerdo con ello, podemos llamar racional al sujeto que es capaz de fundamentar la convicción que motiva su acción o su discurso y que, en principio, siempre es susceptible de crítica.

Acción Comunicativa y Pedagogía.

Los planteamientos anteriores implican un aporte importante a lo que la Educación habitualmente debe enfrentar, analizar e investigar, situaciones que son siempre complejas. El concepto de acción comunicativa puede ser muy fructífero, al hacer explícito el rol que desempeñan los supuestos pragmáticos en los contextos comunicativos.

“Cuando los países quieren educar a sus hijos, cuando las generaciones que viven hoy quieren apropiarse del saber transmitido por las generaciones pasadas, cuando los individuos y los grupos quieren cooperar entre sí, es decir, vivir pacíficamente con el mínimo uso de la fuerza, están obligados a actuar comunicativamente” (Habermas.1993, 76)

De lo anterior derivan a lo menos tres grandes desafíos para la educación: a) la formación de identidades personales, b) la apropiación de saberes y c) la integración social. La proyección de esta triple misión es la escuela “como institución fundamental

de la esfera de la acción comunicativa.” (Oliveira.1989, 37). La aplicación didáctica del concepto de acción comunicativa conduce hacia el aprendizaje en el aula y la conceptualización que podemos hacer de los contenidos. Si el propósito es que las interacciones educativas se realicen a través de mecanismos de entendimiento, es necesario que los propios saberes sean percibidos en su estructura comunicativa. La propia idea de entendimiento pone la exigencia de algo en torno al cual ese entendimiento pueda ser construido. Siempre que ocurra una interacción habrá saberes implicados que se confrontan. Al igual que una decisión política o administrativa que resulta de una interacción, en que algo termina teniendo el valor de un saber, un aprendizaje en el aula también resulta de una interacción en torno a un posible contenido de saber.

Para que las interacciones educativas ocurran bajo el mecanismo del entendimiento, es necesario que los propios saberes sean percibidos en su estructura comunicativa, es decir, como producto de entendimientos racionalmente construidos y no transmitidos dogmáticamente, desestimando las razones que los fundamentan.

Si no se desarrolla una percepción modificada acerca de la naturaleza de los objetos, en torno a los cuales se buscan entendimientos mediante procesos interactivos, no se puede hablar propiamente de acción comunicativa. La concepción habermasiana sobre el conocimiento se explicita por caminos diferentes de las teorías clásicas. Mientras estas últimas creen que existe una relación sujeto-objeto que debe ser aclarada, la teoría de Habermas sustenta que el problema fundamental es entender las relaciones comunicativas entre los sujetos, puesto que es a través de estas relaciones que ellos se entienden sobre los objetos. El conocimiento por lo tanto, es una relación social comunicativa.

La educación, para lograr éxito en sus metas de preservar las culturas, renovar la solidaridad y socializar a las nuevas generaciones, necesita ser concebida por sus agentes como una acción comunicativa. Ello requiere un lenguaje orientado al entendimiento y un nivel básico de racionalidad comunicativa, encarnada en los procesos y contenidos de la educación. En el paradigma de la comunicación, el conocimiento aparece como una realización intersubjetiva, como un fenómeno social que resulta de una transacción entre sujetos que buscan entender el mundo.

Conocer algo significa, por lo tanto, comprender las razones que justifican ese algo como si fuese una ficción verdadera en un mundo objetivo o como una norma justa en el mundo social e incluso, como una manifestación sincera en el mundo subjetivo.

La propuesta educativa de Paulo Freire.

Las propuestas de Paulo Freire han ido contextualizándose en el tiempo, junto con los cambios sociales ocurridos en la última mitad del siglo veinte y el inicio del siglo XXI. Esta es tal vez la característica más notable de sus ideas: su carácter dialéctico (Novao,1981). Paulo Freire fue un educador latinoamericano (brasileño), que concibió, desde un análisis particular de la realidad social y educativa de Latinoamérica, un enfoque educacional sustentado en la dialogicidad, la participación y la crítica social. Freire enfoca su análisis a partir de una crítica a la pedagogía tradicional, sustentada en lo que él denomina una concepción "bancaria" de la educación. Ella se caracteriza por una estructura anti-dialogal, verticalista, pasiva, aislada de la experiencia humana. A su vez, establece un vínculo natural entre este tipo de educación y la realidad social en que ella se inserta. Así, la educación es un reflejo de la situación política (Freire,1976). Caracteriza la estructura cultural del pueblo latinoamericano en un silenciamiento impuesto, que le impide crear colectivamente por efecto del autoritarismo jerárquico. Frente a esta realidad plantea objetivos de concientización, la cual define como una acción cultural para la libertad: proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto el sujeto adquiere la capacidad de captar, en forma crítica, la unidad dialéctica entre el yo y el objeto, insistiendo en que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica, fuera de la unidad reflexión-acción (CdE,1975).

Concientizar (concienciar) educativamente busca que las personas tomen conciencia de sus responsabilidades. Ello no es adoctrinar imponiendo nuevos contenidos, sino introducir un proceso de lenguaje y reflexión dialogal y crítica, para entender las características reales del mundo. No se trata de aprender rudimentos a través de métodos activos, sino de generar un proceso colectivo de activación socio-política. (Silva,1978)

El pensamiento político social de Freire implica a lo menos dos supuestos: a) la necesidad de tomar conciencia a través de un proceso de concientización, lo cual es un trabajo colectivo que lleva a buscar un cambio del sistema social y b) que en lugar de un cambio social radical, el proceso de concientización debe generar comportamientos cada vez más críticos, lo que exige una práctica totalmente nueva. (CdE,1975). Epistemológicamente, el planteamiento freiriano objeta al subjetivismo y al objetivismo mecanicista, planteando su incapacidad de explicar correctamente el problema del cambio social a través de la acción educativa y la toma de conciencia de la realidad, puesto que ambos (el subjetivismo ni el objetivismo) dicotomizan inevitablemente el sujeto del objeto y, como consecuencia, dicotomizan la práctica de la teoría, quebrando así la unidad dialéctica. Aislada de la práctica, la teoría se vuelve simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es otra cosa que activismo ciego. Por eso no hay auténtica praxis fuera de la unidad.

Pinto (1994), identifica cuatro dimensiones dentro de la propuesta de Freire: a) la tendencia constructiva-transformadora de la conciencia, b) la materialidad de la práctica educativa como conocimiento del mundo, c) la dialogicidad como comunicación del sujeto con los otros y con el mundo y d) la crítica como dimensión pedagógica de la educación libre.

Según Freire, el hombre comienza a ser sujeto social en contacto con otros hombres y en un contexto de realidad que los determina en todos los aspectos. Así la persona comienza a tener conciencia de los otros cuando comienza a comunicarse. (Freire, 1978).

Siguiendo con el análisis que Pinto hace del pensamiento de Freire, la construcción y constitución de la conciencia crítica no es un proceso intelectual e individual, es una relación material en que cada sujeto se constituye en social en contacto físico y comunicacional con el otro y mediatizados por el mundo concreto. Todo ello es posible en la educación, cuando ella se constituye como una práctica entre sujetos sociales críticos y abiertos a su propio cambio. ¿En que momento el profesor prescriptor se transforma en educador crítico y liberador? Sólo cuando descubre en sus alumnos una actitud crítica hacia la prescripción.

En todo este proceso transformativo está presente la comunicación, pero no la tradicional autoritaria y verticalista, sino una comunicación multidireccional, horizontal, transversal y dialogal. La pedagogía freiriana incentiva el conflicto cultural como forma metodológica, a través del diálogo creador que genera un proceso dialéctico, integrando contradicciones, produciendo síntesis transitorias, las que producen nuevas contradicciones con otros aspectos de la realidad. La pedagogía cumple ese rol integrador que permite aprender respecto a la legitimidad de los otros, diferente a la legitimidad propia. (Freire, 1977). Los vínculos entre el pensamiento educativo de Paulo Freire y los postulados de la Pedagogía Crítica son múltiples, tanto en la concepción de la criticidad como en la valoración del diálogo como forma de generar legitimidad.

La perspectiva comunicativa: más allá del constructivismo.

El modelo pedagógico constructivista está centrado en un aprendizaje significativo que se interpreta a partir de una visión cognitivista, entendiendo este aprendizaje como un proceso netamente idiosincrático. Si bien el contexto humano reviste importancia como factor facilitador en la construcción de significados, el constructivismo es en definitiva un modelo interpretativo de una construcción individual e intransferible de conocimientos. Al incorporar este modelo a los currículos y a los procesos pedagógicos formales, se generan como consecuencias no deseadas, exclusiones sociales importantes.

Si cada estudiante construirá su propio conocimiento a partir de su realidad cognitiva, social, familiar o económica, es predecible que en algunos casos estos factores contextuales actuarán como estímulos favoreciendo el proceso y en otros casos como inhibidores, limitándolos o bloqueándolos. La solución dada por el sistema para evitar estas segregaciones, es la de estimular la adecuación, por parte de las unidades educativas, de los currículos a las realidades cognitivas, sociales o económicas de cada grupo. Ello hace imposible que la educación se convierta en un medio real para lograr la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas.

Sobre esta base, en el contexto de la racionalidad comunicativa de Habermas. (1986,1988,1989) y la dialogicidad de Freire (1972,1975,1997,1998) e inserto en el modelo del paradigma crítico, se construye un enfoque pedagógico que entiende el aprendizaje como una situación de interacción entre los actores del proceso, lo que hace posible una reflexión individual y colectiva que lleva a las personas a modificar sus ideas iniciales, cuando ello se aprecia necesario. Este planteamiento nace desde la pedagogía crítica y se expresa en diversas perspectivas.

El aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico es aquél que deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas, tanto en contextos prácticos como académicos. La sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de modo que permita una participación más activa, más crítica y más reflexiva.

La actual sociedad de la información, que aun se está configurando, debe ponerse como meta superar las desigualdades que se producen, al reconocer como valor social la posesión de ciertas habilidades y como limitación social el carecer de ellas por no haber tenido acceso al procesamiento de la información necesaria. Ello implica establecer cuáles son las habilidades que se están potenciando en los contextos formativos, lo cual solo se hace posible interpretando la realidad desde una perspectiva transformadora. Si los currículos de formación se organizan en torno a la formalidad de los contenidos, implícitamente se está discriminando a grupos de la sociedad que no tienen acceso al desarrollo social. Las personas que se sienten limitadas en su nivel cultural, generan una autoapreciación negativa de sí mismas, lo cual las mantiene en condición de infravaloración y de imposibilidad de considerarse como seres que actúan sustentados en un pensamiento propio.

A modo de conclusión.

Se hace imprescindible entender que el proceso de aprendizaje depende, de manera importante, de la coordinación entre las actividades que se realizan en los

diferentes espacios de la vida de un estudiante (colegio, casa, calle) y no solo de lo que ocurre dentro de la sala de clases. Orientar los procesos formativos solamente al aula y centrarlos exclusivamente en la persona, es entender incorrectamente lo que es el aprendizaje significativo.

Vigotsky (1985), plantea dos ámbitos que son fundamentales: uno es la relación entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural y el otro la necesidad de transformar el entorno para provocar el desarrollo cognitivo igualitario. Este segundo ámbito es ignorado por las reformas educativas.

Las reformas, en lugar de buscar la transformación del entorno para conseguir ese desarrollo cognitivo, adaptan el currículo al contexto existente, generando de esa manera el reforzamiento de las desigualdades existentes.

La concepción dialógica comunicativa incluye y supera al constructivismo, al sustentar que la construcción de significados no sólo depende de la acción pedagógica que ejerce el docente en la clase, sino también de las personas y contextos vinculados a los procesos de aprendizaje que realizan quienes aprenden.

La formación inicial de docentes debería entonces considerar el conocimiento de las personas y de los grupos de aprendizaje en cada materia, desde un enfoque interdisciplinario, que considere a lo menos las perspectivas epistemológica, pedagógica, sociológica y psicológica.

Considerar los aportes de la comunidad implica generar un conocimiento dialógico, que requiere una participación cooperativa durante todo el proceso, de los grupos y personas vinculadas con los aprendizajes que se esperan.

Si uno de los objetivos del proceso de aprender es desarrollar las capacidades que permitan modificaciones del entorno sociocultural, no se puede desvincular el proceso pedagógico del sistema. Lo contrario lleva a reproducir el sistema social vigente y a no permitir su modificación.

Bibliografía.

Ayuste,A., Flecha,R. y otros. (2000) Planteamientos de la pedagogía crítica. Barcelona, Graó.

Baudelot, C. y Establet, R. (2000) El nivel educativo sube. Madrid, Morata.

Bernstein,B. (1997) Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En Goikoetxea y otro (ed). Ensayos de Pedagogía Crítica. Madrid. Editorial Popular.

Bernstein,B. (1997) La estructura del discurso pedagógico. Madr, Morata.

Bernstein,B (1988) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural Santiago de Chile. CIDE.

Bouffleur,J. (1998) Pedagogia da ação comunicativa. Ijuí, Unijuí

Bourdieu,P. (1986) La distinción. Madrid, Taurus.

Carr,W, Kemmis,S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza : La investigación-acción en la formación del profesorado. . Barcelona., Martínez Roca.

Carr, W. (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Laertes.

CdP. Cuadernos de Pedagogía. (1975) Conversando con Paulo .CdP,7-8,julio.

Elliot,J. (1990) La investigación-acción en la educación. Madrid. Morata.Fabra, P. (2008): Habermas: lenguaje, razón y verdad, Marcial Pons, Madrid.

Flecha,R (1997) Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Goikoetxea, J. (ed) Ensayos de pedagogía crítica. Madrid. Ed. Popular.

Flecha,R. (1990) Educación de las personas adultas. Barcelona, El Roure.

Flecha,R. (1990) La nueva desigualdad cultural. Barcelona, El Roure.

Freire, P. (1972) Sobre la acción cultural. Santiago de Chile. ICIRA.

Freire,P. (1975) De la desmitificación de la concientización. Bogotá, América Latina

Freire,P. (1976) Educación y cambio. Buenos Aires, Búsqueda.

Freire,P. (1977) La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.

Freire, P. (1978) Pedagogía y acción liberadora. Madrid, Zero Zyx

Freire,P. (1997) Pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI.

Freire,P. (1998) Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI.

- Freire,P. (1998) Pedagogía de la esperanza. México. Siglo XXI.
- Freitag,B (1993) A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo. Brasiliense.
- Gadotti,M. (1996) Pedagogía de la praxis. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Gimeno Sacristán J.E. y Pérez A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- Giroux,H (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Paidós.
- Habermas,J (1986) Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Buenos Aires, Amorrortu.
- Habermas,J. (1988) Modernidad y postmodernidad. Madrid, Alianza
- Habermas,J. (1989) El discurso filosófico de la modernidad. Madrid, Taurus.
- Habermas,J. (1998) Teoría de la acción comunicativa, vol I y II. Madrid. Taurus.
- Habermas,J.(1984) Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Madrid. Cátedra..
- Habermas, J. (1990) Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo. Brasiliense
- Habermas,J. (1999) La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona, Paidós.
- Horkheimer,M. (1976) Sociedad en transición: estudios de filosofía social. Barcelona.. Península..
- Horkheimer,M. (1976) La familia y el autoritarismo, en Fromm,E y otros La familia.. Barcelona, Península.
- Kemmis,S. (1988) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.
- Marcuse,H (1986) Ensayos sobre política y cultura. Barcelona. Planeta.
- Mardones J.M. (1996) Razón comunicativa y teoría crítica. Leioa,. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mardones J.M. (1996) Características de la razón comunicativa. Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Novao,M. (1981) Paulo Freire e Iván Illich ante el problema educativo. Cuadernos de Pedagogía. 75 ,marzo.

Pinto,R (1994) El pensamiento educativo de Paulo Freire.. Aula XXI (3):21-23.Mayo.

Pinto,R. (1998) La teoría del curriculum mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro educativo. Pensamiento Educativo. (23):73-79.

Pinto,R. (2000) Aproximación a los fundamentos filosóficos de una Pedagogía Crítica Latinoamericana. Santiago. P.U.Católica de Chile.

Silva,A (1978) Paulo Freire: la concientización como método. Cuadernos de Pedagogía, 40, abril.

Stenhouse,L. (1994) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.

Stenhouse,L (1997) La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

Ureña,E. (2000) La teoría crítica de la sociedad de Habermas. Madrid. Tecnos

Vallespín, F. (1995): "Diálogo entre gigantes. Rawls y Habermas", en Claves de la razón práctica, nº 55, pp. 48-55.

Vattimo,G. y otros. (1999) En torno a la postmodernidad. Barcelona, Anthropos.

Vattimo,G y Rovatti, P.A. (ed) (1988) El pensamiento débil. Cátedra. Madrid.

Wigotsky,L.S. (1985) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Pléyade.