

Contextos de actuación para una formación en la tensión paz, legitimidad y conflicto

CONTEXTOS OF PERFORMANCE TO EDUCATE IN THE TENSION PEACE, JUSTICE AND CONFLICT

EDUCAÇÃO EM E PARA A DEMOCRACIA: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO NA TENSÃO PAZ, LEGITIMIDADE E CONFLITO

Patricia Botero* / tosi@telesat.com.co

Héctor Fabio Ospina** / proyectocentro@umanizales.edu.co

Lina Yaneth López Zapata*** / nali234@hotmail.com

Resumen

Se exponen las relaciones entre las nociones de educación, de paz y de democracia como procesos de construcción de legitimidad en medio de las contradicciones sociales. Se parte de las tensiones e interrogantes de la educación desde algunos planteamientos de la pedagogía crítica, y como ruta de profundización se proponen algunas nociones centrales de la teoría de Dewey que aportan al debate de educación para la paz. Se aporta la categoría de lo público en la educación en y para la democracia, como campo deliberativo y como inclusión social.

Summary

The aim of this article is to define some relationships existing among the notions of education, peace and democracy, as legitimacy construction processes located in the vortex of social contradictions. Some main notions based on Dewey's theory, which contribute to the debate on education for peace with emphasis in operation and current importance of thought, are proposed. Among these are the notions of experience, education for democracy and social interests, which are part of the tensions and questions that confront education from the perspective of some Critical Pedagogy Approaches and as a deepening route to the understanding of this social issue. Such notions are developed into four reflection categories: action contexts; political meaning of education; education, communication and participation. Finally, this reflection is also enriched with the impact from the category of the public matter of education in and for democracy, not only as a field of deliberation but also as a matter of social inclusion.

Resumo

As relações são expostas entre as noções de educação, de paz e de democracia como processos de construção de legitimidade no meio das contradições sociais. A partir das tensões e interrogantes aos quais se vê abocada a educação desde algumas propostas da pedagogia crítica, e como rota de aprofundamento se propõem algumas noções centrais da teoria de Dewey as quais contribuem ao debate de educação para a paz; ressalta-se a vigência e atualidade de seu pensamento, como a noção de experiência, de educação democrática e de interesses. Estas noções são desenvolvidas em quatro categorias de reflexão: contextos de atuação; sentido político da educação; educação, comunicação e participação. Finalmente, a esta reflexão incorpora-se a categoria do público na educação em e para a democracia, não só como campo deliberativo, senão também como inclusão social.

Palabras clave

Educación, paz, democracia, Dewey, sentido social de la educación.

Key words

Education, peace, democracy, Dewey, social meaning of education.

Palavras chave

Educação, paz, democracia, Dewey, sentido social da educação.

* Doctora en Ciencias Sociales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales.

** Doctor en Educación. Nova University-CINDE.

*** Licenciada en Educación con énfasis en Preescolar, Facultad de Educación de la Universidad de Manizales.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2007 / Fecha de aprobación: 6 de noviembre de 2007

Este ensayo¹ tiene como propósito exponer las relaciones entre las nociones de educación, de paz y de democracia en contextos o ámbitos de actuación que permiten la construcción de legitimidad en medio de la contradicción social y política. Para tal fin, inicialmente analizaremos las tensiones entre la educación y el conflicto desde un marco de reflexión en algunos planteamientos de la pedagogía crítica; posteriormente nos apoyaremos en los conceptos centrales de Dewey quien permite develar el sentido democrático de la educación y nos posibilita problematizar la noción de educación democrática y la educación para la paz, y aportar desde estas categorías heurísticas deweyanas la categoría de lo público en la educación en y para la democracia, no solo como campo deliberativo, sino también como inclusión social.

La pedagogía en interlocución con el contexto social, político y cultural

Las problemáticas que se presentan en el contexto sociopolítico y cultural, que cuestionan los planteamientos pedagógicos, surgen como proceso y como ganancia histórica que tiene como punto de partida los problemas y condiciones culturales de los grupos excluidos, a quienes les han usurpado sus derechos.

Históricamente unas sociedades o grupos sociales han construido poder de dominio sobre otros. En las relaciones de género, ha sido el género masculino, el padre, quien ha ejercido el control sobre las mujeres, los niños y los jóvenes. En opinión de McLaren, *“el partidario del pluralismo puede argumentar que en nuestras sociedades se les debe dar a hombres y a mujeres la misma voz, pero omite reconocer que los marcos de referencia concenientes al modo en que deban escucharse esas voces están contruidos dentro de un discurso decididamente patriarcal”* (McLaren, 1994, p. 29). La cultura occidental judeo-greco-romana se construye desde el paterfamilias

y el derecho romano se elabora a partir del dominio del padre. La perspectiva cultural masculina ha permeado históricamente todas las expresiones e instituciones sociales y culturales y, en consecuencia, los patrones de la cultura occidental han invadido el terreno de las demás culturas, se ha impuesto como la única cultura válida, colocando en desventaja a otras culturas.

Históricamente, en el ámbito generacional, la cultura de la generación adulta se ha impuesto sobre la cultura de los más jóvenes, ha desconocido en el escenario social a las otras generaciones. Actualmente los niños, las niñas, los y las jóvenes empiezan a reconocerse en la sociedad como sujetos con derechos.

El espíritu de la época es una clara confrontación del producto cultural generado por el avance del conocimiento; la nueva lógica sugiere la circulación equitativa de los saberes hacia grupos ya no solo desposeídos de los bienes materiales, sino también de aquellos bienes intangibles e inmateriales, que los hace ser parte de la sociedad. *“Es el signo de una época en la que tanto el pensamiento como la acción entran en transición. Por ello es un reto a la imaginación, el abandono de las certezas del pasado y la reconstrucción de lo nuevo”* (Mejía, 1995).

Asumir la diversidad es un reto social y político en el cual la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la justicia social incluyente son fundamentales (Fraser, 2003). La construcción de una democracia radical propone la participación ciudadana plena de todos los grupos que han sido excluidos: indígenas, negros, campesinos, trabajadores, colonos, desempleados, indigentes, expulsados de sus tierras, mujeres, homosexuales, jóvenes y luchadores populares, a lo cual podemos agregar la falta de reconocimiento a la ciudadanía plena de los niños y las niñas.

Se trata entonces de trabajar por la inclusión, desde la perspectiva de los que hasta ahora no han sido hegemónía. Este reconocimiento cultural pretende develar la extensión de los intentos acelerados de la modernización, que llevan a que las políticas sociales con grupos vulnerables, al tiempo que los incluyen en la democratización, los excluyen de oportunidades y condiciones mínimas para su desarrollo.

En este mismo sentido, otra problemática, a la cual se ve abocada la educación, parte del reconocimiento de las culturas híbridas en medio de un mundo global y local, y lucha contra los procesos excluyentes e injustos

¹ Este escrito hace parte de los resultados teóricos del proyecto de investigación “La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz”, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales, financiado por Colciencias. Investigadores principales: Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Germán Muñoz y Patricia Botero; investigadores asistentes: Jorge Eliécer Martínez, Diego Alejandro Muñoz, Julián Loaiza, Edwin Gómez, Marta Isabel Gutiérrez, Marta Cardona y Juliana Torres.

que han conducido al mayor enriquecimiento de unos pocos y al deterioro de las condiciones de vida de las mayorías sociales en los países pobres.

Este contexto pedagógico reclama la construcción de sistemas educativos pensados como comunidades de sentido que contribuyan al desarrollo de procesos educativos democráticos, a la construcción de ciudadanías incluyentes y de justicia social que devalen todas las formas de violencia, pues la violencia no es únicamente la que se ejerce mediante la agresión física, sino que se deben tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación del sufrimiento humano².

Como postulados centrales, la pedagogía crítica ha sostenido que "... dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción... es quizá más apropiado entender la cultura como una zona heterogénea y transgresiva" (McLaren, 1994, p. 26); de construcción de significados y sentidos, pero al mismo tiempo de intereses en pugna. "El pluralismo descomprometido con lo social propone ser sustituido por una 'diversidad crítica'. Que propende por abrir el espacio discursivo a los sujetos que la voz de la modernidad ha acallado, camino de corte político, ruta que atraviesa enconadas luchas por la hegemonía y que es productora de nuevos sujetos" (Puigrós, 1994, p. 12).

De esta manera surgen demandas directas a la educación y la pedagogía expresadas en los siguientes interrogantes:

¿Cómo fortalecer una educación para la emancipación, para la liberación, en la perspectiva en que lo plantea Freire (1967, 1970, 1975, 1996), una educación que puede implicar rupturas con los grupos hegemónicamente dominantes?

¿Cómo construir una educación para la actuación respecto de alternativas socialmente viables de inclusión de todos los grupos que históricamente han sido excluidos, orientados desde sus propios intereses, por una nueva hegemonía sin excluidos ni exclusiones? (McLaren, 1995; Giroux, 1996).

¿Cómo articular lo individual y lo colectivo, desde intereses comunes, que se construyen históricamente, desde quienes por siglos han sido excluidos, y tienen la posibilidad de orientar con intereses más universales, sociales-económicos-ecológicos-políticos, el bien común de los habitantes del planeta, e impedir, en medio del conflicto, que se generen nuevas exclusiones y nuevas guerras por el dominio del mundo?

La problematización política del contexto escolar es otro punto de análisis sobre el cual se han interrogado diferentes pedagogos. Una cuestión esencial es la de preguntarse ¿de qué modo podremos, como educadores, clarificar y comprender mejor a aquellos que vivieron las relaciones antagónicas que caracterizan las culturas escolares, y de qué modo podemos poner a los alumnos –especialmente a los alumnos de grupos y clases subordinados– en mejores condiciones de transformar la cultura escolar dominante en favor de una sociedad más justa? Al mismo tiempo, los maestros deben plantearse la cuestión de ¿cómo puede ocurrir que la cultura dominante sea capaz de funcionar de modo tal que con frecuencia los alumnos pierdan voz y poder? ¿Cómo develar las injusticias en el centro mismo de los discursos que dominan en la enseñanza y en el aprendizaje, y construir una modalidad crítica de enseñanza que se rehúse a eliminar las historias de los alumnos, que se rehúse a rechazar su reclamo de una subjetividad, que reaccione contra toda práctica pedagógica que subraye que determinados grupos o determinados individuos no pueden hablar? (McLaren, 1994, pp. 41-42).

Frente a tales interrogantes se ha propuesto analizar de manera crítica el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de las cuales las personas producen las categorías que emplean para dar significado al mundo. Se propone, desde la educación, resistir y hacer frente a las políticas que buscan afianzar el poder de unos pocos países y de unas minorías sociales dominantes que ejercen el control sobre las mayorías sociales.

En este aspecto, la educación precedida por la intencionalidad crítica evidencia las estructuras de poder implícitas en las políticas sociales y educativas. La perspectiva de la teoría crítica plantea que la práctica esconde intereses ocultos que obstaculizan la participación en condiciones de igualdad de los seres humanos y es misión de la educación descubrir esa situación, en términos de Sacristán (1998), de falseamiento. De la misma manera,

² Se argumenta "la diferencia entre violencia directa y violencia estructural" (Jarés, 1999, p. 97). La violencia personal o directa es la violencia en la que hay un actor que comete la violencia (Galtung, 1985); la violencia estructural se corresponde con la injusticia social (Galtung, 1969).

la perspectiva crítica devela aquellos procesos políticos que “(acentúan)³ la atomización como un nuevo tipo de marginalidad de quienes no pueden ubicarse en los sectores de punta” (Mejía, 1995, p. 62).

Según Bourdieu y Passeron, la educación no crea las diferencias sociales, estas le vienen dadas por las relaciones sociales de clase que se establecen, pero a través de su función las reproduce, las perpetúa y contribuye a afianzarlas.

La acción pedagógica escolar reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en la que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 37).

Los postulados que evidencian problemas a los que se ve abocada la educación demandan elementos para la conformación de una escuela democrática, participativa, orientada desde una perspectiva de cambio social, dentro de los horizontes más avanzados conceptualmente, capaces de cuestionar y poner en tela de juicio la injusticia social. “Una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias” (McLaren, 1994, p. 39).

Es necesaria una pedagogía políticamente comprometida con las transformaciones sociales y culturales que conduzcan a la inclusión desde procesos de problematización y acción que aporten a la construcción de oportunidades sociales, económicas, políticas y culturales con los grupos que históricamente han sido excluidos. “La independencia de los individuos, el saber tomar decisiones colectivas, la aceptación del punto de vista diferente al propio, el respeto a la voluntad de la mayoría, exigen unas destrezas sociales que han de cultivarse en una atmósfera escolar adecuada” (Sacristán & Pérez, 1994, p. 184).

Frente a este marco de problemas reflexionados desde la pedagogía crítica procederemos a desarrollar algunas nociones con gran potencial heurístico del pensamiento deweyano para pensar la educación y la democracia⁴. Se

pretende por tanto desarrollar las nociones propuestas con el fin de resaltar las categorías que el autor pensó de manera interrelacionada denunciando, de forma implícita y explícita, las dicotomías que se han generado en los procesos de educación y política, aprendizaje cotidiano y aprendizaje sistemático, afecto y pensamiento, razón y emoción, escuela y mundo.

Para tal fin, se tratará de resaltar la vigente voz del autor para reconstruir la relación central del ensayo: educación, paz y democracia, la cual se basa en una teoría que ha permitido comprender la articulación entre los intereses sociales y políticos en momentos y espacios concretos diversos en la historia de la educación, resaltando que la educación, en sus intenciones más originales, se inventó para aprender a vivir en sociedad, reconociendo la pluralidad de los sujetos.

Categorías deweyanas centrales para pensar la educación, la paz y la democracia

De acuerdo con Uribe (2001), el antónimo de guerra no es paz sino los procesos de legitimidad, teniendo en cuenta que la legitimidad implica la validación de experiencias y la posibilidad de elaborar sentidos y valores en la construcción de escenarios vitales. En este sentido, se propone pensar la educación en y para la democracia como proceso y escenario en permanente conflicto y tensión de intereses y juegos de poder en los cuales la posibilidad de legitimación, de construcción de significados y sentidos regenerados permite saltar de un mundo con características exclusivistas y exclu-

resaltar la transversalización de las categorías deweyanas en la teoría habermasiana tanto en el primer Habermas (1973-1982), al resaltar los intereses como parte de la construcción del conocimiento expreso en su texto *Conocimiento e interés*, como en el segundo y tercer Habermas al poner énfasis en el proceso de expansión de la acción comunicativa propuesta diez años más tarde en la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1983-1987). Podría afirmarse que en el tercer Habermas permanecen las categorías deweyanas en una pragmática universal en la cual no tanto el consenso sino la universalización del diálogo posibilita la construcción de mínimos éticos y políticos para la convivencia.

Otras nociones fundamentales en Dewey se pueden asociar a lo que actualmente argumenta Sen (2000) como desarrollo, condiciones y oportunidades para el desarrollo de las capacidades en los sujetos, nociones tematizadas por Dewey como fin, desarrollo y ambiente.

Así mismo, desde el punto de vista pedagógico y de la psicología cognitiva norteamericana, la propuesta de aprendizaje significativo y la preocupación por develar las interacciones que se juegan en los procesos cognitivos y afectivos fueron abordadas por el autor en la comprensión de los procesos de la educación informal y la educación sistemática y, específicamente, en las nociones de experiencia y de sentido.

³ El paréntesis es nuestro.

⁴ El pensamiento del autor permite analizar algunas categorías heurísticas en diferentes fuentes disciplinares a partir de las cuales se han desarrollado caminos de conocimiento. Dentro de estos, vale la pena

yentes de verdad, a un mundo de múltiples creencias y verdades en juego que tienen la posibilidad de ser descentradas en el reconocimiento de perspectivas múltiples de ver el mundo, pero con la esperanza de poder expresarlas y comprenderlas.

Categorías tales como contextos de actuación, educación y comunicación, educación, política y sentidos, desde una perspectiva democrática de la educación propuesta por Dewey, permiten problematizar la noción de paz como entelequia y proponer la educación democrática en construcción de lo público como proceso a través del cual los sujetos tienen la posibilidad de cohabitar o coexistir.

Contextos de actuación

La primera categoría que se propone en la tensión hace referencia a los escenarios formales e informales, espacios cotidianos o mundos vitales en los cuales los sujetos construyen significados y sentidos, relaciones e intereses, acciones e historias. Siguiendo el pensamiento de Dewey para argumentar esta categoría, se resalta la importancia en los aprendizajes cotidianos, referidos a las experiencias inmediatas de las personas, las cuales permiten capturar sentidos e intereses vitales con gran poder o influencia formativa. *“Un corrillo, un club, una banda, una partida de ladrones, los presos de una cárcel ofrecen ambientes educativos para los que entran en sus actividades colectivas o conjuntas, tan reales como una iglesia, un sindicato obrero, un negocio en comandita o un partido político. Hay también comunidades cuyos miembros tienen poco o ningún contacto directo entre sí, como los gremios de artistas, la república de las letras, los miembros de las profesiones cultas esparcidas por la faz de la tierra”* (Dewey, 1916-2002, p. 30). Los ejemplos propuestos por Dewey muestran cómo los grupos de relación ejercen una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros. El gran potencial de los contextos cotidianos de formación se propicia no solo por la construcción de experiencias directas, sino también por la reunión de intereses en las comunidades de relaciones y especialmente por sintonizar los aprendizajes con las condiciones que intervienen y caracterizan los entornos. Sin embargo, este potencial formativo no garantiza la cualidad de formación. *“Hay un honor entre los ladrones, y una partida de bandidos tiene un interés respecto a sus miembros. Las bandas se caracterizan por un sentimiento fraternal, y los grupos sociales restringidos por una intensa lealtad a sus propios*

códigos. Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización dependen de los hábitos y aspiraciones del grupo” (Dewey, 1916-2002, p. 78).

La importancia en los ambientes, escenarios o contextos de actuación, comprendida desde la perspectiva deweyana, consiste en resaltar características fundamentales en los procesos de formación, como la participación de los sujetos, la construcción de comunidad de intereses y la vinculación de sentidos vitales. Características requeridas en la educación sistemática, esta por su parte no posee una misión esencial o estática, depende de los fines que cada sociedad se proponga; sin embargo, consiste en involucrar procesos conscientes⁵ y deliberativos. Etimológicamente, *educación significa un proceso de dirigir o encauzar; la educación, en su sentido más amplio, es el medio de la continuidad de la vida* (Dewey, 1916-2002, p. 14); lo que implica la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas⁶.

La educación deliberativa e intencionada se propone como espacio de producción de sentidos, implica tener en cuenta los intereses de los individuos y, a la vez, la ampliación de estos a experiencias mediatizadas que ofrecen perspectivas diversas para entender el mundo. En este mismo sentido, llenando de contenido la presente categoría desde los aportes deweyanos, la educación no solo se dirige a los individuos sino a ellos en sus mundos. Es misión de la educación deliberada *“contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que han nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio”* (Dewey, 1916-2002, p. 29)⁷. La

⁵ *“Ser consciente es dar cuenta de lo que nos ocurre”* (Dewey, 1916-2002, p. 95). Desde la perspectiva de Dewey, la conciencia hace alusión a la capacidad de responsabilizarse por la propia actuación estando atentos a los rasgos deliberados, observadores, planeadores para, en, con y desde dicha actuación.

⁶ La noción ordinaria de la educación, según Dewey, al privilegiar la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo, ignora la necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecta a la vida consciente. *“Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad solo crea cultos ‘ingeniosos’, es decir, especialistas egoístas”* (Dewey, 1916-2002, p. 19).

⁷ Dewey resalta el valor de la educación “informal” no intencionada y sistemática frente a la educación deliberada y afirma que lo que puede hacer la enseñanza consciente, o deliberada, es a lo más liberar



Vilma Graciela Martínez Rivera » Fuerza de mar » Óleo » 90 x 100 cm » 2005

educación, entonces, descentra su acción exclusiva de la formación de individualidades, y se dirige especialmente a la actuación intencionada que propicie entornos de formación que permitan habitar o albergar a los sujetos que construyen hábitos.

A partir del reconocimiento del potencial formativo y de socialización de los miembros de los grupos, Dewey resalta los ambientes como algo más que los lugares próximos a las personas; designan la *continuidad* específica de estos lugares con las propias tendencias activas. “... Las cosas con las que varía un hombre constituyen un auténtico ambiente... el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva, sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso” (Dewey, 1916-2002, p. 22).

Es importante rescatar en el pensamiento de Dewey el reconocimiento a los procesos de interacción entre las oportunidades y condiciones que ofrecen los entornos y el desarrollo de las personas; de esta manera, de acuerdo con el autor, tan absurdo sería definir los objetivos adecuados para el desarrollo de las personas de manera externa a las condiciones de los escenarios donde interactúan, como lo sería para el agricultor establecer un ideal de cultivo independientemente de las condiciones existentes (Dewey, 1916-2002, p. 97).

Como primera pista en la argumentación de esta categoría como insumo para reflexionar las tensiones existentes entre paz, legitimidad y conflicto y democracia se resalta que la educación está encaminada no solo a la movilización de individuos sino de entornos posibles de ser habitados; así mismo, el potencial de formación en los

las capacidades, purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido. De tal manera el autor argumenta: “Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente” (Dewey, 1916-2002, p. 37).

El punto de análisis respecto a los procesos cotidianos de formación y los procesos de educación sistemática se refiere a la construcción de hábitos. Las buenas maneras, denominadas por el autor –moralidad menor–, proceden de la buena crianza, o son buena crianza; esta se adquiere por la acción habitual; en el mismo sentido, la enseñanza consciente –moralidad mayor– deberá procurar incidir en los hábitos de las personas, y es misión de esta eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales (Dewey, 1916-2002, p. 29).

procesos cotidianos permite vincular las comunidades de intereses entre los sujetos, la educación deliberada; será una educación en y para la democracia, es decir, la que forma en la contradicción, el conflicto, la pugna de intereses y que a la vez posibilita la coexistencia de intereses en los sujetos, la visualización de múltiples perspectivas de mundos.

Sentido y educación

Para argumentar esta segunda categoría de reflexión, acudiremos a nociones como las de fin, interés y experiencia, propuestas por Dewey como nociones que desde el punto de vista de la educación en, con y para la democracia conciben con la construcción de procesos de legitimidad en medio del conflicto.

Los procesos educativos están encaminados a la configuración de mundos habitables en los cuales los sujetos integran sus intereses como parte constitutiva de la creación de condiciones, oportunidades y movilizaciones en la producción de sentidos. Las tendencias filosóficas modernas, al sustentar el pensamiento científico con pretensiones de verdad, relegaron los intereses de los sujetos al plano de la oscuridad, desde el pensamiento de Dewey, y a partir de este Habermas propone los intereses como fuente de conocimiento⁸, motores

⁸ Como afirma Hoyos (2000), “los puntos de vista específicos desde los cuales captamos necesariamente la realidad determinan tres modelos categoriales de saber posibles: informaciones que amplían nuestro potencial técnico de manipulación de la naturaleza; interpretaciones que permiten orientar las acciones según tradiciones comunes; y análisis que liberan la conciencia de poderes sedimentarios ideológicamente. Estos puntos de vista surgen del contexto de intereses de una especie que por naturaleza está atada a medios determinados de socialización: al trabajo, al lenguaje y al poder. El género humano asegura su existencia mediante sistemas de trabajo social y autoafirmación dominadora sobre la naturaleza, mediante la convivencia mediada por la tradición y gracias a la comunicación en la vida cotidiana; y finalmente mediante la ayuda de procesos de autoidentificación, que consolida de nuevo en cada nivel de individualización la conciencia del individuo con relación a las normas del grupo. De esta forma los intereses orientadores del conocimiento se adhieren a las funciones de un yo que mediante procesos de aprendizaje se adapta a las condiciones de vida externa; de un yo que mediante procesos de formación entra en el contexto comunicativo de la continuidad social; y de un yo que constituye su identidad en medio del conflicto entre pretensiones instintivas y presiones sociales. Esos logros revirtieron de nuevo en las fuerzas productivas que acumula la sociedad; en la tradición cultural desde la cual la sociedad se autointerpreta; y en las legitimaciones que la sociedad puede asumir o criticar”.

Este planteamiento expuesto por Guillermo Hoyos sugiere entonces que el conocimiento que posee el hombre nace de su capacidad de apropiarse de la naturaleza para su propia subsistencia y para la reproducción de su especie; se enriquece por su capacidad de trabajo generador de herramientas y técnicas; y finalmente crea el lenguaje como instrumento para apropiarse de la lectura, la tradición, la historia y el arte. El desarrollo de estas facultades lo lleva a la plenitud de su

vitales que propiciarán la construcción de sentidos en los individuos.

Tener un fin, para Dewey, es actuar con sentido, “es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento” (Dewey, 1916-2002, p. 95). Los fines están interrelacionados con los intereses de los sujetos, ellos se tejen en la construcción de sentidos vitales; es función de la educación ampliar las perspectivas para la construcción de sentidos por parte de los individuos.

Según el autor, las teorías sobre el fin violan con frecuencia este principio, suponen fines que se hallan fuera de las actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior. Entonces el problema consiste en hacer que las actividades se dirijan a la realización de estos fines externamente ofrecidos. Siendo insertados o impuestos desde fuera, no se puede suponer que posean una relación activa con las condiciones concretas de la situación. “Uno de los males de un fin abstracto o remotamente externo en la educación es su misma inaplicabilidad en la práctica” (Dewey, 1916-2002, p. 96).

La categoría de *educación y sentido* hace referencia a una educación que en su defensa por los procesos democráticos y su realización en procesos de democracia implica estar vinculado para poder actuar, estar inmerso en las condiciones temporales y espaciales para poderlas re-significar⁹; el estar vinculado implica tener intereses vitales que, a su vez, procurarán fines en la construcción de mundos, los intereses procurarán la movilización de los individuos para la acción, significan estar involucrado y pre-ocupado, es decir, permiten anticiparse en acciones intencionadas a la construcción de mundos¹⁰.

existencia como persona reconocida por la sociedad debido al proceso de interacción social.

El conocimiento entonces dinamiza estos tres aspectos y los hace constituyentes de un todo que es la naturaleza humana, la misma que de acuerdo con su interés e intención revierte el proceso de conocimiento. De aquí que el concepto de “interés” sea determinante y orientador del conocimiento y finalmente el elemento necesario para hacer una interpretación científica de la realidad.

⁹ “Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos libraríamos si pudiéramos” (Dewey, 1916-2002, p. 97).

¹⁰ La palabra interés sugiere, etimológicamente, lo que está entre lo que conecta dos cosas de otro modo distantes (Dewey, 1916-2002, p. 110). Según el autor, esta palabra designa preocupación, estar implicado, motivado. “Estas palabras sugieren que una persona está entregada a las posibilidades inherentes a los objetos: que él está, por consiguiente, mirando a lo que ellas, probablemente, le han de hacer; y que, sobre la base de su expectación o previsión, está dispuesto a actuar para

Las implicaciones de las nociones de fin e intereses permiten avanzar en la reflexión de una educación en y para la democracia como escenarios de legitimación en medio del conflicto. Desocultar los intereses favorece la construcción de sentidos, moviliza la participación de los individuos en la construcción de historias y biografías. Sin embargo, estos no deberían constituirse en instrumentos de la educación; una educación en y para la democracia implicará la coexistencia de tales intereses. ¿Si coexisten implican ya la construcción de mundos más tolerantes, legítimos y “pacíficos”? La pregunta que surge a la perspectiva deweyana hace referencia a la posibilidad de cohabitación digna de intereses en medio del poder, los intereses en pugna, lucha de poderes y contrapoderes. ¿Aspira la educación en y para la democracia a la construcción de mínimos para la convivencia mediados a partir de la palabra? ¿La educación en y para la democracia implica un lugar no necesariamente de consensos, sino un espacio de reconocer las múltiples perspectivas de ver el mundo, en el cual no el acuerdo sino el debate permiten cohabitar un mundo en que todos quepamos? ¿Hacer la paz implica la develación de intereses? O ¿el reconocimiento a los procesos de ocultamiento y des-ocultamiento propone juegos de poder en los cuales la educación en y para la democracia se ve abocada a lograr, en términos de Fraser (2003), una educación que propicie oportunidades para la paridad en la participación? ¿Una educación que amplía las perspectivas de los sentidos e intereses particulares a otros mundos y otros sentidos como mundos diversos? ¿Una educación en y para la democracia es en sí misma una educación encaminada a la cohabitación de la diversidad y por tanto a la cohabitación en el conflicto?

Relación entre educación y política: sentido social de la educación

La pregunta por la pedagogía y el rescate de su sentido social constituye el debate central de la teoría deweyana y una pregunta central para pensar la educación en sus tensiones entre legitimidad y paz en medio del conflicto.

Históricamente la educación y la política han presentado relaciones fundamentales. En cada uno de los sistemas

imprimir a estas cosas un giro mejor que otro. Palabras tales como interés, afección, preocupación, motivación, realzan el efecto de lo previsto sobre la suerte del individuo y su deseo activo de actuar para lograr un resultado posible” (Dewey, 1916-2002, p. 112).

de gobierno se han priorizado fines propios a la formación de sus personas, bien sea en el reconocimiento de las capacidades de los individuos para formarlas en aquello para lo cual son capaces y estratificarlas de acuerdo con los roles de un estado ideal como es el caso de la interpretación platónica de la educación. O, por el contrario, la búsqueda de la liberación de la humanidad a partir de la construcción de sujetos autónomos, como se expresó en la educación de la Ilustración¹¹, o la formación de individuos que respondieran al ideal nacional, como fue el caso de la educación idealista¹². El seguimiento de los principios de la naturaleza en contra de los principios divinos en el caso de la educación ‘rusoniana’¹³. O, finalmente, la construcción de una relación fundamental entre educación y democracia como fin y medio de formación.

La relación implícita y explícita entre educación y construcción de sociedad presenta fines políticos; sin embargo, la relación intrínseca entre educación y de-

mocracia implica una perspectiva en la cual la comunicación, la participación y la deliberación de intereses en conflicto se constituyen en el ámbito de formación que resalta la diversidad, el conflicto y la pluralidad como entornos de actuación en la construcción de lo común o lo público.

En términos de Dewey, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. De acuerdo con este autor, es indeseable el aislamiento entre naciones, el encierro en las preocupaciones domésticas, la separación de los intereses del hogar y de la comunidad; las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos. El punto esencial es que el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. La educación en y para la democracia implica la coexistencia de la diversidad.

La apuesta de una educación en y para la democracia está orientada al reconocimiento de los conflictos de los pueblos, de los grupos, de las personas como particulares, siguiendo la idea deweyana: *al intensificar la intercomunicación entre ellos, permiten construir condiciones de, al menos, conocerse unos a otros y, por tanto, de ampliar sus horizontes.*

Como consecuencia es necesario resaltar que las prácticas educativas en y para la democracia están encaminadas a propiciar espacios de encuentro, visibilización y relación entre grupos supuestamente antagónicos. De esta manera, en seguimiento a la propuesta de Dewey, *“una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente ... (de) supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de (sus actuaciones)”*¹⁴ (Dewey, 1916-2002, p. 82).

La educación en y para la democracia reconoce la paz como un proceso en el cual se legitima la coexistencia de la diversidad en medio del conflicto. El movimiento a favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas públicas independientemente de quien las administre. De acuerdo con Dewey, escuelas que garanticen que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea

¹¹ En su tratado *Pedagogía*, que consiste en las lecciones dadas por él en los últimos años del siglo XIX, define la educación como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre (Dewey, 1916-2002, p. 88).

¹² Como el mantenimiento de una soberanía nacional particular requería la subordinación de los individuos a los intereses superiores del Estado tanto en su defensa militar como en sus luchas por la supremacía internacional en el comercio, se interpretó la eficacia social como necesitando una subordinación análoga. Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal (Dewey, 1916-2002, p. 87). Los sucesores filosóficos de Kant –Fichte y Hegel– elaboraron la idea de que la función principal del Estado es educativa; que, en particular, la regeneración de Alemania había de realizarse por una educación aplicada al interés del Estado, y que el individuo particular es necesariamente un ser egoísta, irracional esclavo de sus apetitos y circunstancias a menos que se someta voluntariamente a la disciplina educativa de las instituciones y leyes del Estado. Su situación forzó su ideal en la noción de una sociedad organizada en clases estratificadas, perdiéndose lo individual en la clase. La filosofía idealista del siglo XVIII fue sumamente individualista en la forma, pero esta forma estaba inspirada por un ideal social noble y generoso: el de una sociedad organizada para abarcar a la humanidad y facilitar la infinita perfectibilidad humana (Dewey, 1916-2002, p. 89). Se encontró que el llamado individualismo de la “ilustración” del siglo XVIII suponía la noción de una sociedad tan amplia como la humanidad de cuyo progreso había de ser órgano el individuo (Dewey, 1916-2002, p. 91).

¹³ Dar a la “naturaleza” plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo, por un nuevo y mejor reino de la humanidad (Dewey, 1916-2002, p. 86).

Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales son introducir el desorden (Dewey, 1916-2002, p. 91). Tenemos que machacar cuando el hierro está caliente. Especialmente valiosos son los primeros albores de los poderes o facultades. El interés educativo por los primeros años de vida –como algo distinto de la inculcación de artes útiles– data casi enteramente de la importancia asignada a los principios del desarrollo natural por Pestalozzi y Froebel, siguiendo a Rousseau (Dewey, 1916-2002, p. 105).

¹⁴ El paréntesis es nuestro y significa el cambio de la palabra del singular al plural: actuación por actuaciones.

de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en el desarrollo de fines sociales (Dewey, 1916-2002, pp. 82-87).

Las categorías orientadas por la propuesta deweyana de educación y democracia anuncian un camino para comprender las tensiones existentes entre una educación para la paz o una educación que permita la coexistencia humana en medio del conflicto. Los ámbitos de actuación educativos serán el nicho posible de propiciar, en medio de la pluralidad, condiciones y oportunidades que permitan a los individuos en términos arendtianos poder aparecer tal y como son, como sujetos plurales y, como tales, pares en la construcción de experiencias propias y experiencias ampliadas, experiencias inmediatas y mediatas (Arendt, 1958-1998).

Si bien la educación no es el único sistema social que propende por la democracia, la educación es el nicho de posibilidades que puede constituirse en acontecimiento o salto cualitativo para cohabitar, coexistir humanamente. La educación en la democracia implica la configuración de experiencias en el sentido deweyano fecundas en significados vívidos y reflexionados. La educación en la democracia implica la constitución de la educación en su derecho de ser pública como una experiencia¹⁵.

¹⁵ La noción de experiencia, desde la perspectiva deweyana, presenta importancia y potencia heurística al vincular el mundo de las prácticas de los sujetos con su capacidad de reflexividad. La noción de experiencia religa o conecta en el proceso educativo las dimensiones polarizadas tales como espíritu y cuerpo, emoción y razón, pensamiento y afección. En contra de una noción denominada por el autor como seudopsicológica y positivista de experimento y en contra de otra sensacionalista o experiencialista, Dewey propone la categoría como una noción que vincula los procesos afectivos y cognitivos en la construcción de sentidos a partir de las vivencias mediatas e inmediatas en las personas. Las prácticas de los sujetos en sus vidas cotidianas a la constitución de significados y sentidos implican desde Dewey la vinculación de aquellas vivencias y prácticas a la actividad del pensamiento. La experiencia en el sentido deweyano podría homologarse a la noción de praxis que significa comprensión de la acción.

Experiencia significa comprenderse a sí mismo en las consecuencias de actuación, al observar en ellas la inclusión de un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. "Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello: después sufrimos o padecemos las consecuencias" (Dewey, 1916-2002, p. 124). La intervención del pensamiento o la reflexión en la formación de experiencias implica el discernimiento de la relación que existe entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre como consecuencia en el obrar. En el descubrimiento de las conexiones detalladas descubre cualidades en las acciones y obras de tal manera que, a partir de la formación de sentidos y el pensamiento que discierne entre el disfrute y padecimiento, las personas logran cambios intencionados y deliberados. Para Dewey, "el cultivo deliberado de esta fase del pensamiento constituye el pensar como una experiencia definitiva" (Dewey, 1916-2002, p. 129).

Finalmente, al determinar el lugar del pensar en la experiencia, Dewey primeramente resalta que la experiencia comprende una conexión del hacer o ensayar con algo que se ha sufrido como consecuencia. Así,

que posibilita no solo la deliberación y la comunicación de intereses –público como foro de expresión– sino, especialmente, la construcción de estrategias que logran nivelar a los sujetos en igualdad de oportunidades y condiciones para construir sus propios sentidos, los sentidos sociales y la configuración de sus entornos. Un espacio de prácticas plurales que implican disputa de intereses; sin embargo, un espacio donde los intereses se pueden ampliar en la medida en que se aprende a reconocer otros horizontes e intereses.

La educación para la democracia implica una educación que propende por la construcción de escenarios accesibles o incluyentes de todos, como una educación pública –público como accesibilidad–, una educación capaz de propiciar interlocución de intereses y de legitimar derechos, especialmente el de la paridad en la participación¹⁶ de aquellos afectados. La educación para la democracia implica un "para" presente y en permanente construcción de modos de conexión e interlocución de intereses en conflicto.

Educación, comunicación y participación

Finalmente, apoyados en la teoría de Dewey para pensar las relaciones entre educación, paz, democracia y conflicto, es importante resaltar que "No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa" (Dewey, 1916-2002, p. 16). En medio del conflicto de intereses cada persona tendrá perspectivas y razones diferentes con las cuales se construyen fines y sentidos. Pero en el riesgo de constituir islas de intereses, la capacidad de comprensión y de comunicación de los seres humanos permite que las fuerzas centrífugas desarrolladas por la yuxtaposición de grupos diferentes dentro de una misma unidad política puedan ser comprendidas y puestas en juego para la construcción de lo común.

Para el autor, lo común implica una construcción que parte de los intereses de los individuos. El poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace permite, a través del lenguaje, construir lo que

la separación de la fase del hacer activo de la fase respecto al sufrir pasivo de la consecuencia destruye el sentido vital de una experiencia. Entre los elementos activo y pasivo que constituyen las experiencias, el pensamiento o la reflexión son un modo preciso y deliberado de establecer conexiones entre los hechos y sus consecuencias.

¹⁶ Noción que remite a los textos de Fraser (2003).

Dewey denomina un espíritu socializado, aquel que tiene el poder de comprender los múltiples intereses en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas.

La participación de propósitos y la comunicación de intereses se originan en medios y fines de la construcción de lo común. La participación implica actuaciones intencionadas e interesadas en la proposición de fines y la configuración de condiciones de desarrollo en los contextos de actuación.

“Puesto que no anticipamos resultados como meros observadores intelectuales, sino como personas interesadas por el resultado, somos partícipes en el proceso que los causa” (Dewey, 1916-2002, p. 94). Serán entonces los afectados quienes tengan la posibilidad de seguir hablando y construyendo sentidos para vivir en sociedad. Si bien cada forma de gobierno defiende sus ideales en la formación de sus integrantes, en este sentido, presenta una relación o intencionalidad política de la educación. El sistema que a través de la historia ha mostrado mayores luchas por el reconocimiento, la justicia, el interés por ofrecer condiciones para el desarrollo de capacidades en los individuos, ha sido el democrático. Así mismo, la educación en y para la democracia constituye la manera que permite una formación de sujetos en la libertad, en el reconocimiento que su propia perspectiva de ver el mundo es una más entre muchas con las cuales se construyen y reconstruyen sentidos.

Toda experiencia, por trivial que sea en su primera aparición, es capaz de asumir una riqueza infinita de significado al extender su esfera de conexiones percibidas (Dewey, 1916-2002, p. 187); así, educación y democracia se constituyen en medio y fin para la ampliación del sentido de una experiencia personal directa en el espacio y en el tiempo.

Lo público y la educación: algunas pistas para seguir pensando la educación y la democracia

Lo público común desde la perspectiva deweyana implicaría la reunión de las coincidencias entre los múltiples intereses. Desde esta perspectiva, la Teoría de la Acción Comunicativa habermasiana (Habermas, 1987) y, dentro de esta misma perspectiva deliberativa, la propuesta de Fraser (1997 y 2003) son una nueva ruta para seguir pensando la educación y la democracia. Allí

la educación estaría llamada a generar espacios, “foros de expresión”, en medio del conflicto de intereses en los cuales la palabra y la comunicación son el camino para construir lo público.

Así mismo, la noción de inclusión o accesibilidad (Botero & Alvarado, 2006) aporta a la construcción de lo público pensada en contextos de actuación, en este caso los escenarios educativos; en esta perspectiva se nos remite a las condiciones de posibilidad de la circulación y la comunicación en un contexto de puesta en escena, en una relación íntima con los espacios de vida cotidianos; además de los espacios de comunicación, circulación, escritura y participación, se encuentran en este plano. La noción de inclusión o accesibilidad nos remite a la capacidad de multiplicar las perspectivas desde las cuales se mira y se entabla la relación con los otros, a la posibilidad de ponerse temporalmente en la situación de estos y, a partir de allí, plantear dinámicas de relación que rayan en rasgos de solidaridad comunitaria, pero que no pueden identificarse completamente con ella, dada la naturaleza temporal y efímera de los encuentros en el espacio público en donde tienen lugar simultáneamente *“el vaivén de la distancia y la proximidad, del compromiso y el des-compromiso, de la socialización y la de-socialización”* (Joseph, 1999, p. 51). De esta manera la educación y la construcción de lo público implicarían el reconocimiento de prácticas no convencionales de acción que diluyen las fronteras entre lo público y lo privado. Así mismo, la ampliación del ámbito fenoménico de la política dando sentido en los procesos educativos a los pequeños conflictos privados (prepolíticos) y sociales y teniendo en cuenta a nuevos actores sociales, pues la politización de la sociedad civil no se refiere exclusivamente a la mayoría de edad o a la deliberación racional, sino también a la elocuencia de las prácticas cotidianas.

Finalmente, estas nuevas pistas teóricas permiten seguir indagando por la realización de la democracia en los procesos educativos como la construcción de escenarios tendientes a construir legitimidad para así construir paz.

A partir de estas categorías que apenas se insinuaron para pensar la educación en y para la democracia, en la propuesta de contextos de actuación para una formación en la tensión paz, legitimidad y conflicto, propusimos, acompañados por el pensamiento deweyano, una noción de educación para la paz y la democracia que

propone *juntar* los grupos, personas e intereses diversos, con el fin de romper su muda coexistencia¹⁷ y hacer de esta comunicación la posibilidad de construir lo público o lo común en medio del conflicto. En lugar de concluir, queremos abrir interrogantes que permitan seguir avanzando en búsquedas como ¿cuáles son las relaciones entre las nociones de educación, democracia radical y construcción de ciudadanía? ¿La ciudadanía, entendida como la posibilidad de reconocer y tolerar¹⁸ al otro en su diversidad, implica una nueva noción que permita seguir construyendo la noción de educación para la paz? ¿La noción de educación para la paz requiere ser resignificada por la de educación en la diversidad y el conflicto? ¿Son homólogas las nociones de educación en y para la democracia y educación para la paz? En la dinámica de la pluralidad y la lucha de intereses, ¿qué marcos

de interpretación posibilitan comprender los juegos de poder que no se limitan exclusivamente a un ejercicio de dominantes y dominados sino que comprendan la aparición del poder de manera transversal y oblicua? ¿La educación en y para la democracia implica la comprensión de nuevas formas de expresión de lo público, tales como formas de resistencia de los excluidos, las solidaridades de los géneros y las orientaciones sexuales, manifestaciones que ponen en duda su condición de vulnerabilidad? ¿Cuáles son las relaciones entre los contextos de actuación y la función de la educación en la transformación cultural? ¿Qué marcos de interpretación trascienden la visión de la escuela como reproductora de dominación que debe las resistencias, ejercicios de poder no únicamente reproductivos sino también subversivos de la cultura dominante? ▣

Referencias

- Arendt, H. (1958) (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Botero, P. & Alvarado, S. A. (2006). Niñez ¿política? y cotidianidad. En: *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Dewey, J. (1916) (2002). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. Social justice in the knowledge society. [En red]. Disponible en: www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf. Recuperado: noviembre 19 de 2006.
- Fraser & Honneth. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- _____. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. En: *Inclusión y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Seminario Internacional-Memorias. Bogotá: Universidad Javeriana-DABS.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Bogotá: Oveja Negra.
- _____. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- _____. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XX Editores.
- Galtung, J. (1969). *Violencia, paz y búsqueda de la paz*.
- _____. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. España: Taurus.
- _____. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heller, A. & Fehér, F. (2000). *El péndulo de la modernidad. Una lectura a la era moderna después de la caída del comunismo*. Barcelona: Península.
- Hoyos, G. (2000). *La filosofía política de Jürgen Habermas*. Bogotá: Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional.
- Jarés, X. R. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Joseph, I. (1999). *Retomar la ciudad. El espacio público como lugar de la acción*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Rei.
- _____. (1995). La post-modernidad y la política. Un indulto brasileño. En: Alba, A. *Post-modernidad y educación*. México: Porrúa.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: Cinep.
- Puigrós, A. (1994). En: McLaren, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Rei.
- Sacristán, G. (1998). *Poderes inestables en educación*. s. l. Madrid: Morata.
- _____ & Pérez, G. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Wulf, C. (1998). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Asociación Nacional de Escuelas Normales (Asonen).

¹⁷ Expresión prestada de Heller y Fehér (2000).

¹⁸ Véase Hoyos (2000).