



Pedagogía crítica, acción dialógica y democracia participativa

Nathalia E. Jaramillo

Purdue University

Resumen

Se analizan los procesos educativos dentro de los contextos de la guerra, la privatización, y la tendencia general neoliberal en la educación. Específicamente, la autora reflexiona sobre las experiencias de tres colegios en Medellín, Colombia, que se encuentran en el punto de mira de un conflicto social continuo. En contraste con las ideologías prevalecientes y las condiciones sociales que limitan el rango pleno de las posibilidades de los jóvenes para desarrollar su potencial humano y participación en la vida cívica, se plantea un argumento a favor de la democracia crítica basada en la noción Freireiana de la acción dialógica. También se analizan los modelos liberales y los modelos deliberativos de la democracia, fundamentados en las teorías sociales occidentales. Se examinan las teorizaciones de Habermas sobre la democracia en la esfera pública y también aportes post-estructuralistas de la democracia radical. Subrayando la manera en que los modelos progresistas asociados con la democracia trascienden los conflictos inter-personales en un sistema basado en la desigualdad. Así, se trata el tema de la formación de democracia como parte del desarrollo del aprendizaje, moldeado por la perspectiva particular y el contexto socio-económico y político de los alumnos.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, Colombia, Freire, Habermas, acción dialógica, democracia radical

Abstract

[Critical pedagogy, dialogic action and Participative Democracy]. In this essay, the author discusses schooling in the context of war, privatization, and the general neo-liberal shift in education. Specifically, the author reflects on the experiences of three schools in Medellín, Colombia, that are found in the cross-hairs of an ongoing civil conflict. In contrast to the prevailing ideologies and social conditions that limit the full range of possibilities made available to youth to develop their full human potential and participation in civic life, the author makes an argument for critical democracy based on Freire's notion of dialogic action. Liberal and deliberative models of democracy grounded in Western social theory are also discussed. Specifically, the author examines the work of Habermas on the public sphere and post-structuralist notions to radical democracy. Questions about the ways in which democracy is enacted given the inter-personal dynamics that emerge in societies characterized by inequality are considered. The author proposes an examination of democracy in schooling based on the particular perspectives and socio-economic and political contexts in which students find themselves.

Key words:

Critical Pedagogy, Colombia, Freire, Habermas, Dialogic Action, Radical Democracy

Tabla de contenidos

Introducción
Escuelas que se sobreponen a la violencia
La democracia moderna y deliberativa: recuperando el ideal de la Ilustración
La democracia radical
La acción dialógica como democracia crítica
Reflexiones finales: Revisitando el ejemplo de Colombia

Introducción

Comienzo este ensayo con una serie de reflexiones sobre una excursión a mi tierra natal, Colombia, donde tuve la oportunidad de visitar tres escuelas cerca de la ciudad de Medellín. Colombia tiene una historia única de conflicto armado y guerra civil, cuyos orígenes se remontan a la década de 1940, un período de tiempo que se conoce simplemente como "La Violencia". Lo que comenzó como una lucha de clases y un enfrentamiento político entre la "izquierda" y la "derecha" ha sido objeto de varias reiteraciones, y hoy en día Colombia se encuentra en medio de un complejo conjunto de relaciones sociales configuradas en torno a las tensiones centrales de una guerra entre las clases sociales, una guerra de guerrillas, el desarrollo capitalista, una industria fecunda del narcotráfico, y los movimientos sociales indígenas y afro-colombianos (entre otros).

Aunado a esta situación ya bastante complicada de por sí, se encuentra el apoyo financiero que Colombia ha recibido en forma de ayuda militar de EE.UU. por un total de más de 5 billones de dólares, desde el año 2000, como parte de una "contrainsurgencia" frente a los grupos guerrilleros embestidos por el gobierno (Amnistía Internacional, 2010). El aumento de la militarización y la escalada de violencia en este período de tiempo han dado lugar a aproximadamente 4,3 millones de personas desplazadas en todo el país (Yacoub, 2009), muchas de las cuales son madres solteras con sus hijos, quienes huyen de la violencia en las zonas más remotas de la selva. Las escuelas ocupan una posición peculiar dentro de esta trayectoria social que a menudo precipita una crisis continua. En su mayoría, los educadores no han sido inmunes a los conflictos (más de 18 educadores han sido asesinados por razones políticas en 2008), ni han sido pasivos en su dedicación a la enseñanza de sus alumnos. Como pretendo detallar en las siguientes páginas, los educadores y las comunidades de los sectores privilegiados y marginados de la sociedad, pueden y deben atender a estas consecuencias históricas de manera significativa. Es importante, sobre todo para los que trabajamos en la tradición de la educación crítica pensar de qué modos, en una sociedad tan dividida como la colombiana, la educación puede servir como herramienta de mediación para superar los antagonismos centrales de clase, etnia y género (dentro de los límites obvios) que siguen destruyendo comunidades, limitan las posibilidades del desarrollo humano, y ponen en peligro nuestras concepciones de la democracia.

Estas breves reminiscencias de Colombia servirán para anclar mi discusión sobre la democracia en relación a la acción dialógica, conceptos que voy a visitar desde la preocupación fundamental de Paulo Freire con el diálogo, basada en la ética de la "acción revolucionaria" (2007, p. 135). Mi argumento es que el caso de Colombia, y las luchas que tienen que ver con los educadores en comunidades de este tipo, iluminan los múltiples ejes e intersticios de la dominación que los pedagogos críticos enfrentan en su trabajo con las comunidades que se encuentran en condiciones sociales y económicas sumamente difíciles. La pobreza, los conflictos étnicos y raciales, la diferenciación de género del conflicto y la militarización de la vida social, son algunas de las cuestiones planteadas en las escuelas colombianas. A este respecto, si bien es cierto que estas condiciones necesitan comprenderse dentro de sus contextos específicos, también es cierto que ellas exponen las contradicciones internas que afectan a las sociedades capitalistas, tanto a las que están en vías de desarrollo como a las avanzadas. Sociedades donde los antagonismos plantean una furiosa dialéctica que da forma a nuestras relaciones personales, con la 'nación' y con el orden social global. En segundo lugar, a fin de promover una noción de "democracia crítica" basada en la obra de Freire, empiezo por revisar los modelos "liberales" y "deliberativos" de la democracia en la teoría social occidental. Mi discusión sobre estos modelos será necesariamente breve, pero mi intención es defender un modelo de democracia participativa en el contexto de la educación; uno que re-imagine y configure de nuevo las consecuencias más amplias de una democracia crítica basada en la acción dialógica.

Escuelas que se superponen a la violencia

Un breve trayecto en autobús desde el centro de Medellín nos llevó a la escuela primaria "Soleira" (ventana en portugués) y su escuela secundaria acompañante, el Colegio "Colombo Francés". Estas escuelas se encuentran a solo unos pocos kilómetros de distancia la una de la otra en las colinas de la selva. Situadas en una ciudad de tamaño moderado llamada La Estrella, más venerada por sus "chozas sexuales" vespertinas y nocturnas, en las cuales se encuentran los amantes clandestinos y las citas con fines de lucro, Soleira y Francés Colombo están lejos de los avisos de neón en forma de corazones o de piernas lujuriosas, que titilan a plena luz del día para atraer a los clientes. Al bajar los linderos de la colina, uno encuentra los moteles, cerca de la maquila de pantalones Levi que emplea a cientos de trabajadores textiles de bajos ingresos, principalmente mujeres, provenientes de las afueras de la ciudad. Medellín tiene una de las industrias textiles más grandes de América Latina, con cientos de miles de trabajadoras y con una creciente presencia en la industria multimillonaria global del comercio sexual. Lo curioso no era tanto la pareja que hacían la fábrica y los moteles —en una ciudad poblada mayormente por mujeres de la clase obrera— sino que las familias de clase media que comenzaron estas escuelas aun mantuvieran estos espacios para la educación de sus hijos. En esta sociedad colombiana estrictamente dividida por clases sociales, la clase media y los ricos siempre han mantenido su distancia de los pobres.

Hace varias décadas, algunos sectores de la clase profesional de Medellín fundaron Soleira y Colombo Francés. Establecieron una cuenta bancaria colectiva, compraron fincas para la construcción de edificios escolares y formularon una pedagogía laica, anti-autoritaria, multilingüe (inglés, francés y español), multicultural y ecológica con la misión de educar a las nuevas generaciones que crecían en un país marcado por el mandato católico, la corrupción, el narcotráfico y la guerra civil. A diferencia de todas las escuelas públicas y la mayoría de las escuelas privadas en Colombia, estas escuelas enseñan la historia de las religiones, y no promueven la lealtad a un solo hombre —sea éste sacerdote, cardenal, obispo, Papa— ni a una doctrina sagrada u orden sacerdotal. Soleira y Colombo Francés promueven la autonomía de desarrollo y los programas pedagógicos y proyectos que conecten a los estudiantes con el entorno natural, en la búsqueda del desarrollo de conocimientos que permitan una vida sustentable como elemento central de la formación individual, colectiva y de la nación. Aquí la autonomía no debe confundirse con el concepto neoliberal de "individualismo". La autonomía, según lo expresado por los maestros, permite a los jóvenes desarrollar sus capacidades independientemente de los dogmas religiosos y la disciplina del cuerpo que acompaña al culto ortodoxo católico y romano. Una distancia pedagógica de la religión institucionalizada permite que estos educadores puedan crear espacios para el aprendizaje a través de la investigación activa, en lugar de promover una aceptación pasiva de ideas provenientes de un destino superior e incontrolable, por encima del "ser."

La campana de la escuela tradicional no suena en Soleira, ni hay timbre para delimitar las experiencias públicas y privadas, porque a los estudiantes se les motiva para que aprendan a monitorear su propio tiempo. Los educadores en el Colombo Francés han diseñado un plan de estudios basado en las necesidades, dando lugar a una pedagogía que sea acorde con la conservación del medio ambiente. Los jóvenes son guiados por una ética de la responsabilidad colectiva y el cariño. Los mandatos de estas escuelas no piden un uniforme escolar ni deferencia a las autoridades. Los educadores trabajan en grupos de discusión con los alumnos, en los cuales se discute abiertamente acerca de los temas de la violencia y los conflictos políticos. La biblioteca en el Colombo Francés es especialmente interesante, dada la variedad de filosofías, lenguas y literaturas hacia las cuales se motiva a los estudiantes. Ambas escuelas sirven como un alivio temporal del drama de la vida de la ciudad, el ruido, el tráfico, la contaminación y la urbanización del espacio cementado. Allí, en Soleira y el Colombo Francés, los niños están rodeados de una vegetación exuberante y tienen la oportunidad de explorar el entorno natural.

Aproximadamente a una hora de Soleira y el Colombo Francés, se encuentra la escuela La Independencia, una escuela primaria y secundaria de gran tamaño que también se encuentra en las colinas, pero que comprende un impresionante conjunto de edificios de ladrillos rojos y grises. La Independencia se encuentra en la Comuna 13, una comunidad que atiende a una gran población afro-colombiana con una historia de movilización social y revuelta social, y una que proporcionó algunos de los primeros reclutas para la guerrilla armada revolucionaria (FARC). También es una comunidad flagelada por la violencia paramilitar, por lo cual ha sido objeto de la 'limpieza social', además de padecer de los violentos conflictos que han surgido entre facciones opuestas de la guerra civil. Es una de las comunidades más vulnerables de Medellín, económica, social y políticamente, con más

del 75% de la población devengando el salario mínimo, el 60% de los niños menores de cinco años sufriendo de desnutrición, y cerca del 40% de los hogares encabezados por mujeres solteras. Los recuerdos de la pérdida y la opresión unen a una generación con la siguiente en esta comunidad proporcionándoles un sentido de "lugar" y de "coherencia" entre las personas atrapadas en la mira de la violencia intra-estatal (Riaño-Alcalá, 2002).

Por otra parte, la Comuna 13 tiene la presencia indefinida de la policía estatal, tras la política adelantada por el ex presidente Álvaro Uribe que se llamó el "Plan Orión", una iniciativa militar subvencionada por el Plan Colombia y que contó con el apoyo de las fuerzas paramilitares. El ejército, la policía estatal y los hombres enmascarados vestidos con uniforme militar, pero carentes de condición jurídica, iniciaron así un estilo de combate "urbano" (con la ayuda de tanques, helicópteros y artillería) durante las horas del amanecer del 16 de octubre de 2002, dejando un número indeterminado de civiles muertos y cientos de otros detenidos para 'investigaciones'. Desde entonces, la violencia ha continuado en la comunidad, impulsada por la industria del narcotráfico, así como por las nuevas bandas criminales que han surgido desde el acuerdo de paz de 200, concertado entre el gobierno colombiano y la organización paraguas de paramilitares en el país, las Autodefensas Unidas de Colombia, o AUC.

Frente a toda esa la violencia intracomunitaria y estatal, La Independencia lanzó su propia ofensiva titulada Plan Gorrión. Su misión era simple: desarrollar '*la inteligencia emocional*', la 'inteligencia' emocional y afectiva necesaria para ayudar a los estudiantes a superar el trauma de la vida diaria en la comunidad, de participar en los conflictos civiles, y de ser el blanco de la violencia patrocinada por el estado. El "camino hacia el interior del ser" (para tomar prestada una frase del *Siddhartha* de Hesse) es el foco principal de la educación en esta escuela. En el nivel más básico, las iniciativas pedagógicas de la escuela operan para garantizarles a los estudiantes la oportunidad de co-existir, para desarrollar la tolerancia, la conciencia de sí mismo, la auto-motivación, el respeto, la resistencia, la solidaridad y la empatía. En lugar de ignorar la relación entre el clima político de la comunidad y las experiencias de los niños en la escuela, estos docentes han desarrollado unas estrategias para responder a los problemas sociales que se han dado como resultado del conflicto, y poner en práctica las actividades educativas que puedan mejorar las relaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad. Así, comenzaron por identificar las características socio-económicas de la comunidad, y por determinar los componentes afectivos asociados con el conflicto militarizado. Los docentes les han proporcionado a los niños las condiciones para que puedan imaginar "nuevas personalidades", como contrapunto a la violencia brutal que había llegado a caracterizar la vida cotidiana y todo lo que significa ser humano, lo cual para los niños se reducía a una sola opción: ser una víctima más de la violencia o victimizar.

En La Independencia, a las materias básicas de matemáticas, ciencias y lectura, entre otras, no se les considera de manera aislada de las habilidades afectivas y capacidades de los niños. Por el contrario, los educadores reconocen la necesidad de abordar simultáneamente las dimensiones afectivas y cognitivas del desarrollo de los jóvenes. La división cartesiana entre mente y cuerpo no tiene valor científico en esta escuela; los educadores se centran en el desarrollo endógeno que concierne a todo el organismo

humano. Cuando le preguntamos a un educador acerca del enfoque o afiliación política de la escuela, éste nos respondió: "Nuestra posición política es el derecho a vivir". La Independencia le ha negado el acceso a la escuela tanto a las FARC como a los paramilitares, organizaciones igualmente ansiosas por buscar reclutas o promover campañas de propaganda. Ellos han mantenido el derecho a la soberanía. La escuela es pública y cumple con los uniformes escolares exigidos por el Estado y la política curricular, pero también buscan el financiamiento de varias organizaciones para ayudar a subsidiar el costo de sus programas emocionales o afectivos. El arte, la danza folklórica, los equipos deportivos para las niñas y los niños, las actividades culturales, y una misión cohesionada entre el profesorado y el personal para proteger el derecho de los niños a un ambiente escolar seguro son la base de los programas pedagógicos de la escuela. En el interior del edificio escolar, los niños sonríen y llevan a cabo sus actividades diarias escolares. Fuera de la escuela dos hombres jóvenes, con rostros dieciochoañeros, adornados con botas altas de cordones y armados con unos AK-47, vigilan la entrada. Así le dan un nuevo significado a la idea foucaultiana de "teatros de castigo".

Soleira, el Colombo Francés y La Independencia están física, afectiva y socialmente a kilómetros de distancia. Si bien en cierto modo cada escuela intenta construir una pedagogía que explora la realidad exterior a través de la vida "interna", también reflejan una visión del "yo" y de la "comunidad" que se vincula con los ideales de sus historias y experiencias sociales particulares. Para los primeros, los ideales del Renacimiento, la razón y la búsqueda independiente de la verdad, como la base primordial de la autoridad, prevalecen como un acto de resistencia ante el régimen autocrático-religioso. Y para La Independencia, el agravio diario del militarismo y la guerra civil tienen consecuencias que operan en los niveles más profundos del subconsciente. Los educadores y los jóvenes de estas escuelas se encuentran en un proceso de reflexión crítica sobre el compromiso con la inmediatez de sus comunidades, pero las relaciones generativas (la política de propiedad de la tierra y la lucha de clases) que subyacen a estos procesos también se toman en cuenta, ya sea 'directamente' o 'indirectamente'. En medio de la continua lucha de clases, estas escuelas promueven la tolerancia del 'otro' y el desarrollo social autónomo. La realidad de la vida versus la muerte mitigan los extremos hasta los cuales se ha politizado abiertamente la pedagogía.

Sin embargo, de manera similar, los educadores y el personal de estos entornos escolares se han comprometido a respetar y a honrar los caminos que toman en la vida los niños y jóvenes. No es sólo su compromiso lo que une a estos educadores, sino también sus actividades diarias —su praxis— basadas en las experiencias deliberadas y significativas que se conectan con la vida de los estudiantes, y con una visión —por demás altruista— sobre cómo alimentar a la humanidad en una sociedad que parece excesivamente regida por la inhumanidad. Las múltiples polaridades entre la paz y la violencia, la razón práctica y la creencia teísta, el amor y el odio, demarcan los límites del movimiento. En otras palabras, las formas en que la pedagogía, el currículo y las políticas de la escuela, entre otros, se aproximan a una polaridad más que a otra, sirven como las guías para las decisiones que se toman en cada sitio acerca de cómo configurar las relaciones sociales dentro de los centros escolares relativamente autónomos.

En el clima político de Colombia, a algunos educadores les es difícil enfrentar directamente las cuestiones políticas que impactan la formación de la sociedad. Esta dificultad no es tan distinta a la que enfrentan los educadores en otras regiones del mundo, incluso en los Estados Unidos, donde muchas veces a los estudiantes no se les da la oportunidad de reflexionar sobre el significado de la democracia. Esta dificultad surge en parte de la presunción generalizada de que en el Occidente moderno y el Norte Global, la democracia está en pleno vigor, y que las escuelas —en su papel de instituciones públicas del Estado— se han alineado con los ideales de la República desde sus inicios, esto es, desde la Revolución Francesa y la Revolución Americana. Una falta de compromiso crítico con la democracia en las escuelas de EE.UU. también se puede atribuir al estrechamiento de los programas de estudio, a la cultura de la evaluación estandarizada, la falta de conexión entre la escuela y la sociedad, y una apatía general que muchos jóvenes expresan hacia la institución de la escolaridad. Aun así, en la mentalidad popular existe una creencia generalizada de que la democracia representativa de Occidente equivale a la democracia real, y que a cualesquiera otros países, ya sea en el Este o en el Sur, que no adopten similares procesos parlamentarios similares, cabe etiquetarlos como "tiránicos".

Ahora bien, en lugar de discutir a favor o en contra de cualquier modelo particular o preestablecido de la democracia, me gustaría tratar el tema de la enseñanza democrática, específicamente de la democracia crítica, donde estén dadas condiciones de tensión y conflicto social que marcan las experiencias de escolarización de los jóvenes, similares a las descritas en el contexto colombiano. Para comenzar, entonces, revisaré algunos de los principios e ideas fundamentales que se encuentran en los modelos democráticos 'modernos' y 'deliberativos'.

La democracia moderna y deliberativa: recuperando el ideal de la Ilustración

Desde el declive del estado del bienestar y la aparición de los monopolios de los medios de comunicación y las sedientas de poder corporaciones de Occidente, los educadores y los teóricos críticos se encuentran cada vez más preocupados por el cambiante rostro de la democracia. La tendencia a una mayor estandarización de las prácticas curriculares y educativas, ha sido identificada como una amenaza contra la educación democrática (Noddings, 1999), y lo mismo puede decirse del creciente desencanto y apatía entre los jóvenes en situación de pobreza y asolados por la violencia (ver Jaramillo, 2010). Los efectos colaterales de la estandarización de la enseñanza, de los aprendizajes que no empoderan ni a los niños ni a los jóvenes en el proceso de escolarización, y los exorbitantes beneficios que provienen de la industria multi-billonaria de la publicación de pruebas (véase McLaren y Jaramillo, 2007), han dado paso a una era de preocupación.

Además, la creciente presencia de entidades corporativas en todo, desde las noticias matutinas que se ven en las escuelas alrededor del mundo, hasta los tipos de publicidad que acompañan a los paquetes curriculares para materias específicas (ver McLaren y

Fahramandpur, 2005) causa alarma y malestar, cuando el balance entre los intereses ‘privados’ y los intereses ‘públicos’ parece inclinarse de manera abrumadora hacia las ganancias corporativas. A esto se le añade la militarización de la cultura juvenil, hecha posible, en parte, por la complacencia gubernamental con la educación militar. Henry Giroux (2009) describe el escenario de este modo:

También está la cultura de la militarización, impregnando todos los aspectos de nuestras vidas —desde las aulas y la pantalla de la televisión supuestamente realista, hasta la andanada de violentos juegos de video y el derramamiento de sangre en deportes populares como la lucha— promoviendo permanentemente formas de masculinidad que celebran la rudeza, la violencia, la crueldad, la indiferencia moral y la misoginia.

La ‘derecha’ política se apodera de la relación entre la mercantilización, la militarización y la educación pública como modelo de intervención democrática, mientras que el "mercado libre" sin control gubernamental alguno, pretende aliviar los problemas sociales y nutrir las sensibilidades democráticas de la juventud, mediante un crudo individualismo crudo y con la idea de que sean los jóvenes mismos quienes ‘defiendan’ este modo de vida. Por su parte, la ‘izquierda’ presencia la corrosión de la vida pública y la invasión de las corporaciones a las instituciones sociales públicas que fueron, en un momento dado, los principales indicadores del grado de desarrollo sano y sustentable de una sociedad democrática. Por debajo de esas abiertas incursiones corporativas y militares en la educación está la lógica subyacente de la sociedad capitalista, que se rejuvenece ideológicamente mediante un *collage* de noticieros, medios impresos, entretenimiento masivo y así sucesivamente. Esta mezcla entre la prerrogativa capitalista de lucrarse de las personas y las formas en que las instituciones sociales —como las escuelas y los medios de comunicación— conforman la opinión pública y el discurso sobre los tipos de valores que la gente debería apoyar, tiene el propósito de minimizar el debate en torno a la *democracia*.

La sola fuerza de la estructura corporativa y sus conglomerados de medios de comunicación influyen significativamente en la opinión pública y en las percepciones de la vida social. Esto es considerado por muchos en la izquierda como un asalto directo a las formaciones democráticas modernas basadas en los ideales de la Ilustración, y sobre todo en el ideal de la ‘razón’.

El más notable teórico social contemporáneo acerca de estos temas es, sin duda Jürgen Habermas. Como señala Douglas Kellner (2010), para Habermas, “la función de los medios se ha transformado de modo que en vez de facilitar el discurso racional y el debate dentro de la esfera pública, ha pasado a moldear, construir y limitar el discurso público a los temas validados y aprobados por las corporaciones mediáticas” (p. 4). En la obra de Habermas, encontramos una preocupación por el declive de la esfera pública que acompañó a las revoluciones democráticas del siglo XIX, donde “los ciudadanos comunes podían participar en las discusiones y debates políticos, organizarse, y luchar contra autoridades injustas, como militantes del cambio social” (Kellner, 2010, p. 6). En esa época, los medios e instituciones públicas jugaban un papel importante en la provisión de un espacio público para el disenso y la intervención. Pero ese papel, según la óptica Habermasiana, se ha venido haciendo cada vez más discreto, dado el poder aparentemente indomable que las

entidades corporativas ejercen, imponiendo el consenso público a través del entretenimiento. En otras palabras, el público es tutelado por los medios de comunicación para que malinterprete las relaciones sociales actuales como si fueran ventajosas para su bienestar material y social. La gente no comprende que bajo el trabajo asalariado, la apariencia de las relaciones de producción en el mercado, es en realidad una inversión de lo que son en el nivel de la producción. Así, lo que en realidad es una relación de desigualdad, —entre los que venden su fuerza de trabajo por un salario para poder sobrevivir y los que lo compran para lucrarse— es presentada por los medios de comunicación como ‘un conocimiento de sentido común’, es decir, como una relación equitativa, con lo cual el público adopta sin darse cuenta las opiniones de aquellos que le explotan.

Es en este sentido que los teóricos críticos y los educadores han abogado por un *giro* lingüístico y comunicativo que permita recuperar la democracia, desarrollar las “normas para la crítica” (Habermas, referido por Kellner, 2010) y para “la gestión educativa” (Gutmann, 1993), de modo que los ciudadanos puedan reproducir activamente su sociedad. El foco sobre la acción comunicativa se remonta a la pragmática crítica del filósofo de la educación John Dewey, quien subrayó la relación entre el conocimiento, la comunidad y la solidaridad (Englund, 2000; Jaramillo, 2010). La filosofía de Dewey se ocupó sobre todo del intercambio de ideas y de la actividad conjunta de los estudiantes como una forma de *comunicación* democratizadora. De este modo, el argumento propone que al reflexionar sobre el desarrollo de las ideas que tiene lugar en las actividades cotidianas, nos acercamos a la claridad de pensamiento (Jaramillo, 2010). Y con la claridad de las ideas...

... la comprensión no puede estar subordinada a nada sino a la verdad que reconocemos en virtud de nuestro crecimiento y mediante la cual nos apropiamos de una forma abierta del pensamiento reflexivo (...) La verdad, por lo tanto, no emerge a partir de una gramática de la claridad. Antes bien, cualquier gramática de la claridad emerge de la verdad disposicional mediante la cual los seres humanos ejercen su poder de razonamiento (Baldacchino, 2008, p. 151).

Así, la razón como descubrimiento de la verdad se basa en una reflexión sobre el entorno y las experiencias de uno. En palabras de Dewey, “la razón proporciona la base de la certidumbre (...) ascendemos desde la creencia hasta el conocimiento mediante el aislando este último a partir de la actividad y quehacer prácticos” (1929, p. 26). Este modelo de educación democrática, con su énfasis en el pensamiento racional y el conocimiento significativo que vincula las prácticas en el aula con las experiencias que traen los estudiantes desde “afuera”, procura una autonomía política basada en el intercambio compartido de conocimiento y de comprensión (Englund, 2000).

Para filósofos de la educación como Amy Gutmann, las prácticas educativas que se basan en la acción inteligente, consciente y colectiva pueden servir de base a “las libertades básicas de todos los miembros adultos de una sociedad” (1993, p. 1). Según Gutmann, los educadores deben apoyar un conjunto de prácticas que los ciudadanos, actuando colectivamente, hayan acordado conscientemente, siempre y cuando dichas prácticas también preparen a los futuros ciudadanos para participar de manera inteligente en los procesos políticos que dan forma a su sociedad. El ideal de la educación democrática —lo

que Gutmann llama ‘la reproducción social consciente’ — es lo que ella considera la piedra angular de una sociedad democrática (1993, p. 6). En muchos sentidos, el pensamiento consciente sirve como un sistema de "frenos y contrapesos" que pueden ser necesarios cuando los miembros representativos del gobierno no escuchan los llamados de sus electores. Además, las diferencias (tanto de pensamiento como de modos de vida) pueden ser resueltas “compartiendo juntos los bienes (y los males) de una sociedad” (1993, p. 6). La clave para Gutmann (véase Gutmann y Thompson, 2004), yace en forjar una relación entre el desarrollo de una ciudadanía consciente, inteligente y respetuosa en nuestras escuelas, y la democracia deliberativa. La democracia deliberativa:

... Afirma la necesidad de justificar las decisiones tomadas por los ciudadanos y sus representantes. Se espera que ambos justifiquen las leyes que se impondrían unos a otros. En una democracia, los líderes deberían, por lo tanto, dar razón de sus decisiones, y responder a las razones que los ciudadanos den a cambio. Pero no todos los temas, todo el tiempo, requieren deliberación. La democracia deliberativa deja espacio para muchas otras formas de toma de decisiones (incluyendo la negociación entre los grupos, y las operaciones secretas ordenadas por ejecutivos), siempre y cuando el uso de estas formas sea justificado en algún momento por un proceso deliberativo. Su característica primera y más importante, entonces, es su requerimiento de *dar razones* (cursivas en el original; Gutmann y Thompson, 2004, p. 7).

Como es obvio, hay diferencias de consideración entre los trabajos anteriormente citados —desde la teoría de Habermas, basada en la discusión racional que encontramos en las relaciones comunicativas de la vida cotidiana (Kellner, 2010); hasta el enfoque pragmático que le da Dewey a la democracia y la educación; pasando por la reedición de Gutmann y Thompson del *ethos* Jeffersoniano (i.e., “Sostenemos que estas verdades son evidentes por sí mismas”) desde una perspectiva deliberativa— lo que une a estos pensadores es un énfasis compartido en las estrategias de comunicación y en las prácticas consensuales necesarias para cumplir con el ideal democrático. Es también en este punto donde afirmo que la democracia crítica tiene como punto de partida a la acción dialógica.

La Democracia Radical

La noción de la democracia radical también ha dado un giro lingüístico en los marcos teóricos posmodernos. Chantal Mouffe, por ejemplo, describe la democracia radical como una nueva filosofía política que puede “profundizar la revolución democrática” y “vincular diversas luchas democráticas”. Esta tarea, sugiere Mouffe “requiere de la creación de nuevas posturas temáticas que permitan la articulación conjunta, por ejemplo, del antirracismo, el anti-sexismo y el anticapitalismo” (1989, p. 42). Para Mouffe, la diversidad de las comunidades y de las posturas temáticas que se pueden asumir en este mundo social, requiere de una "equivalencia democrática" que pueda vincular una lucha con la siguiente, sin privilegiar ni poner en orden jerárquico cuál es la lucha que merecería más atención que las demás. Dentro de este paradigma, la individualidad se convierte en sinónimo de la

pluralidad y de la democracia en formas que aún no hemos visto en las luchas sociales. Es cierto, Mouffe discute la democracia radical en términos filosóficos, y ni pretende dar una fundamentación racional de los principios democráticos que formula, ni ofrece respuestas sobre el mejor régimen de gobierno posible. Para Mouffe, la democracia radical abandona los ideales de la Ilustración, el mito de un "sujeto unitario" y las concepciones esencialistas de la totalidad social. De un modo semejante, Peter Selg (2010) detalla así los rasgos característicos de la democracia radical:

1) la prevalencia en la comunicación pública de cuestionamientos a la constitución de las libertades, los derechos y las obligaciones; 2) la orientación de lo público hacia una audiencia general (que incluya a los no-ciudadanos, las minorías, etc); 3) el 'adversario' es considerado en términos de las convicciones y valores comunes, que a su vez se consideran contingentes; 4) los hechos, argumentos y valores centrales de lo público, son deconstruidos hasta sus condiciones de posibilidad (rationales, históricas, contingentes, etc.). (Selg, 2010, p. 12).

Liberada de cualquier 'fórmula institucional' predeterminada, la democracia radical se hace 'radical' al esforzarse por dar voz a los 'más débiles', al mismo tiempo que evita la retórica populista que "presupone una asimetría esencial entre la comunidad como un todo (...) y los 'mas débiles' (...) éste es siempre un sector que se identifica con la comunidad en general" (Laclau, citado por Selg, 2010). Selg extiende la sensata advertencia de Laclau en cuanto a las tendencias populistas en la democracia radical, y promueve un debate sobre el populismo 'totalitario' y 'autoritario'. El punto, para Selg, es sacar al "movimiento procesual" de las formaciones democráticas, lo que de por sí requiere una explicación empírica y teórica (Selg, 2010, p. 15).

La acción dialógica como democracia crítica

La democracia crítica con su base en la acción dialógica se aparta de una manera importante tanto de los modelos liberales y deliberativos de la democracia como de la concepción postmoderna de la democracia radical. Por ejemplo, en la concepción de la democracia crítica que estoy proponiendo, la acción dialógica va más allá de la esfera de los intercambios comunicativos o de la creación de consensos (con su énfasis en la praxis humana) para trascender y transformar los mecanismos institucionales y las relaciones sociales que han limitado el pleno avance de la sociabilidad humana y el desarrollo. El consenso necesita conflictos y tensiones, procesos que por su propia naturaleza no se pueden eliminar.

En los modelos deliberativos de la democracia, el consenso implica un referente fijo o punto final en el proceso de tomar decisiones. En otras palabras, el consenso implica un proceso comunicativo con un objeto neutral en el que lo 'bueno' y lo 'malo' se pueden resolver de una manera que distribuya beneficios equitativamente entre todas las poblaciones afectadas. Presumiblemente, el imperativo moral y la preferencia por el consenso se consideran lo suficientemente fuertes como para disminuir la tensión entre los

actores sociales que compiten entre sí. El modelo de la acción dialógica que resulta de la democracia crítica, por el contrario, parte de entender que la existencia humana depende “del derecho y del deber de optar, de decidir, de luchar, de ser político” (Freire, 2001, p. 53).

Cuando la acción se deriva de aquellos a quienes se les ha negado la oportunidad de ejercer sus derechos humanos, o cuando se comienza desde la posición de la crítica, entonces podemos predecir con relativa confianza las dificultades que estos grupos encontrarán para alcanzar un consenso. En ambos casos, la acción dialógica se mueve dentro y contra el orden social dominante porque las personas están directamente involucradas en la democratización de la producción y de los resultados de los procesos de conocimiento. Así, su actividad no sólo será perturbadora, sino que pondrá a prueba los principios aparentemente sublimes sobre los cuales ha cobrado sentido la democracia con el correr de los años. También pondrá a prueba las concepciones prevalecientes y los estereotipos acerca de quién puede hablar y bajo qué condiciones. La comunicación por sí sola no va a alterar la configuración de estos principios. La actividad dirigida deberá acompañar el intercambio compartido de ideas, para que se pueda alcanzar el ideal democrático.

Es importante destacar que, como parte de un proyecto educativo más amplio, la acción dialógica no predetermina los límites que los niños, jóvenes y adultos enfrentarán en el desarrollo de sus procesos de acción-reflexión. Freire (2001, p. 53) escribió sobre esto en términos de una ‘curiosidad epistemológica’ necesaria para lograr una completa comprensión del objeto de nuestro conocimiento. No podemos incitar a la curiosidad cuando el resultado del proceso de conocimiento está ya pre-definido. Esto no quiere decir que la acción dialógica sea puramente antagónica, o que la producción del conocimiento científico no incluya algunas conclusiones ya dadas. Se sugiere, sin embargo, que la acción dialógica tiene una dimensión subjetiva que se caracteriza como una ‘ontología relacional’ en un sentido neo-Vygotskiano (Stetsenko, 2008a; 2010) o en la terminología de Freire, como el sentido de ‘ser-con’ que hace que la relación de uno con el mundo se vuelva esencial para el proceso de llegar a ser (Freire, 2001, p. 55). Este ‘ser-con’ el mundo es fundamental para la dialógica de Freire, porque implica un sujeto activo/activa y sensual íntimamente relacionado/a con su entorno. En este sentido, la democracia se traduce en una relación que desarrollamos con nuestra comunidad en general, en lugar de una ‘cosa’ que se absorbe como parte del proceso educativo.

Es precisamente de esta manera que la acción dialógica entendida como democracia crítica debe ser enfocada desde una perspectiva cognitiva o del aprendizaje. A menudo, quienes leen sobre el enfoque de la tradición de la educación crítica asumen que Freire sólo nos dejó un gran manifiesto acerca de la disidencia social. Es cierto que Freire y los escritores que inspiraron su pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje articularon sus puntos de crítica desde diversas perspectivas, como la extensión que Karl Kosik (1976) hace de la crítica de Marx del capitalismo, al nivel de la creación de la conciencia; y las teorizaciones anti-coloniales y pro-nacionalistas de Amílcar Cabral, que afirmaban la importancia de la ‘acción revolucionaria’ o la acción transformadora proveniente de los oprimidos. Pero en última instancia, la finalidad de Freire era apuntar a una forma

liberadora de la ‘razón’ y la ‘verdad’ en el proceso dialógico. Este proceso necesariamente implica un diálogo entre las diferentes posturas en una discusión (Stevenson, 2010), lo que a su vez requiere que estudiantes y profesores por igual cuestionen rigurosamente las condiciones históricas y materiales desde las cuales articulan sus puntos de vista.

Como se señaló más arriba, podemos encontrar paralelismos entre la acción dialógica de Freire y el concepto neo-vygotskiano de la ontología relacional. De acuerdo con Anna Stetsenko, la ontología relacional implica que “los fenómenos sociales y psicológicos son procesos que existen en el ámbito de las relaciones y la interacción —es decir, que están incorporados, situados, distribuidos y co-construidos dentro de los contextos, y al mismo tiempo están intrínsecamente entrelazados en esos contextos” (2008a, p. 477). Estos procesos se basan en una existencia compartida, que precede a la comunicación compartida. Para citar una vez más a Stetsenko:

Dentro de esta lógica, por ejemplo, el desarrollo y el aprendizaje no son vistos como productos de individuos solitarios, auto-contenidos, dotados de una maquinaria cognitiva interna que tan sólo aguarda las condiciones apropiadas para desplegarse. Por el contrario, son vistos como algo que existe en el flujo de individuos que se relacionan con su mundo, impulsados por los procesos de relación y su lógica en desarrollo, por lo cual no se les ve como algo constreñido por guiones o reglas pre-programados o rígidamente impuestas (2008a, p. 477).

El pensamiento relacional (véase también a Allman, 2007), tiene como objetivo superar el dualismo sujeto-objeto “al reemplazarlo por el énfasis en un desarrollo que está en constante diálogo y en relación con el mundo” (Stetsenko, 2008a). En opinión de Freire, este tipo de pensamiento estaba dirigido a trascender el antagonismo fundamental que enfrentan los pobres del mundo, la contradicción capital-trabajo que genera la alienación y la deshumanización de las personas, tanto en las sociedades agrarias como en las industrializadas. En las escuelas de pensamiento de Vygotsky y de Freire, la ontología relacional se comprende más plenamente en el contexto de la acción humana. En la psicología cognitiva de Varela, Thompson y Rosch (1993) se hace referencia a esto como la ‘mente encarnada’ o la ‘mente incorporada’; mientras que en Vygotsky y Freire, podemos conceptualizar esto como la ‘acción humana encarnada’. En cualquier caso, la mente es conceptualizada como un sistema dinámico, ‘formado y llevado a cabo por y como acciones de los individuos quienes, a través de estas acciones, se dan cuenta de sus relaciones en y para el mundo’ (2008a, p. 479). La acción implica una relación entre el sujeto y el objeto. Entonces, si consideramos a la democracia como el objeto del aprendizaje, este objeto necesariamente dependerá de cómo el alumno actúe sobre él. Esta acción no sólo le dará significado a la ‘democracia’, sino que también expondrá otras condiciones sociales relevantes al ‘objeto’ de la producción de conocimiento, en la medida en que las experiencias de los estudiantes revelen los atributos culturales, históricos y lingüísticos que le han dado forma a su relación con ‘esto’.

Según Freire, la actividad que se inicia en el ámbito educativo tiene que estar relacionada con el orden social más amplio que enmarca la experiencia de los estudiantes. De allí se sigue que la totalidad social es entendida como la actividad humana inter e intra-

relacionada dentro de un orden social más general, capitalista, que no se puede aislar en fragmentos o partes autónomas; nuestra existencia social está inequívocamente interconectada con un mundo real basado en la actividad del género humano para llevar a cabo la verdad, un mundo en el que la verdad no está dada, sino en el que la verdad ‘sucede’ (Kosik, 1976, p. 7). Para Karl Kosik, la comprensión de cómo la verdad puede ser ayudada por el conocimiento concreto de la realidad se deriva de los procesos de *concreción*. Según Kosik, la concreción implica un proceso que marcha desde la totalidad de la vida social hacia sus partes y desde las partes al todo (1976, p. 23).

Este movimiento "en espiral" en nuestra manera de pensar de, en y acerca del mundo social se puede encontrar en las propias propuestas dialógicas de Freire, desde su preocupación frecuentemente citada sobre los temas generativos, hasta su discusión de la codificación y decodificación, como procesos que permiten aprehender lo real en términos de ‘elementos constitutivos interactuantes’ de la ‘totalidad’. Sólo comprendiendo los aspectos fragmentados que caracterizan a la experiencia individual (es decir, como un cuerpo con género, étnico, racializado), en relación con la totalidad de las relaciones sociales en que se inserta esta experiencia, es que puede uno ‘conocer verdaderamente esa realidad’ (Freire, 2007, p. 104). Como sugiere Freire, el conocimiento de la totalidad debe ocurrir antes de que uno pueda separar y aislar sus elementos constitutivos, como parte de la visión total de la realidad concreta. En otras palabras, Freire exhorta a desarrollar una forma de razonamiento que pueda prevalecer sobre la inmediatez de la ‘experiencia personal’ y acercarse a una conciencia crítica de la especificidad de la dominación y la opresión (Jaramillo y McLaren, 2009).

Es en este último punto que la democracia crítica basada en la acción dialógica se aparta de la democracia radical. En ésta, las teorías de la diferencia, los datos concretos, y la identificación del lenguaje como el principal mecanismo para hacer frente al cambio social, no se cohesionan en torno a los principios fundamentales de la opresión y la dominación que articulaba Freire. Los conceptos de la opresión y la explotación se consideran demasiado invasivos y ‘totalizantes’ —reliquias de otra época cuando la categoría universal del ‘socialismo’ había suplantado a la ‘democracia’ en diversas partes del mundo—. El problema sigue planteado, sin embargo, en vista de que el lenguaje en sí mismo está sujeto a los mecanismos controladores de los extremadamente decisivos y poderosos sistemas de la gobernanza y la producción social. Arundhati Roy (2004; 2009) es quien lo dice mejor cuando critica el uso, en el ámbito global, de palabras como ‘progreso’, ‘desarrollo’ e incluso ‘resistencia’:

Este robo de la lengua, esta técnica de usurpar las palabras y desplegarlas como armas, de utilizarlas para enmascarar las intenciones y dar a entender exactamente lo contrario de lo que han significado tradicionalmente, ha sido una de las victorias estratégicas más brillantes de los zares del nuevo régimen. Pues les ha permitido marginar a sus detractores, privarlos de un lenguaje para expresar sus críticas y descartarlos por ser ‘anti-progreso’, ‘anti-desarrollo’, ‘anti-reforma’, y por supuesto ‘anti-nacionales’ —negativistas de la peor calaña— (Roy, 2009, p. 2).

Ya sea que emane de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, el lenguaje circula dentro de registros y aparatos históricos y sociales que continuamente evolucionan, cambian y responden a una serie de condiciones y antagonismos sociales. En lugar de ver a los conceptos de Freire como esencialistas en términos de su calificación de la experiencia humana, la acción dialógica para la democracia crítica puede recuperar los elementos específicos de las luchas sociales dentro de un proyecto más amplio de democracia participativa. La ‘esencia’ de la interacción humana se entiende en relación a las contingencias sociales, históricas y económicas que enmarcan a la sociabilidad. La idea central es mantener la dialéctica en movimiento —entre el pensamiento y la acción, entre el saber y el estar— en formas que permitan la auto-reflexión y la actividad dirigida a producir modelos protagónicos de democracia. En términos de Vygotsky, “la palabra en sí misma es un hecho” (citada por Stetsenko, 2008b, p. 531).

Reflexiones finales: revisitando el ejemplo de Colombia

No hay duda de que el siglo XXI se ha iniciado bajo el signo de creciente polarización, no sólo en cuanto a la distribución de los beneficios económicos dentro y entre las sociedades (con honrosas excepciones, por supuesto), sino también en cuanto al mundo de las ideas, las creencias religiosas, y las doctrinas políticas. El caso colombiano, en particular, toca una fibra especialmente sensible, dado el grado de militarización y la violencia que sigue agobiando a las generaciones más jóvenes del país. Y si bien los educadores de Soleira, Francisco Colombo y La Independencia no reivindican su trabajo en términos de la acción dialógica para la democracia, de todos modos nos ofrecen una mirada especialmente reveladora de las maquinaciones del conflicto civil y de sus jerarquías a favor de la opresión entre los diferentes sectores de la sociedad. Aun más importante, también nos muestran cómo los educadores pueden navegar por los difíciles terrenos de las economías sociopolíticas y de las formaciones Nación-Estado, afectadas por múltiples factores, entre los cuales destaca la dependencia de una superpotencia mundial en materia de entrenamiento y ayudas militares.

A lo que se le debe dar prioridad, cuando los educadores contemplan el significado de la democracia en las escuelas y en la sociedad, es a la profunda interrelación entre las naciones en una época caracterizada por guerras multilaterales que se han extendido casi durante una década, y a la globalización del capital que ha reconfigurado la relación de la gente con su entorno natural, con sus Naciones-Estado, y unos con otros. Estos educadores colombianos empezaron con acciones modestas que buscaban conectar el aprendizaje con el hacer, las acciones de los estudiantes con el empoderamiento social, y el sentimiento con el conocimiento. Estas acciones se desarrollaron de manera sistemática y se llevaron a cabo dentro de las condiciones contextualmente específicas de comunidades que se enfrentan con muy diversas y serias dificultades. En todos estos casos, el objetivo era crear las oportunidades y las condiciones para que los jóvenes pudieran desarrollar su agencia crítica y sus capacidades en formas que de otra manera les serían negadas. Ellos demuestran la interdependencia entre la estructura-agencia, y el papel de la educación para mediar e intervenir en ese proceso dialógico. Teniendo en cuenta las experiencias de los niños y los

jóvenes que asistieron a estas escuelas, estos educadores desafiaron la dinámica racionalizadora que acompaña a los conflictos militares. Un nuevo proceso de desarrollo de la razón y una reflexión crítica sobre la propia existencia y el entorno han tomado su lugar. Dicho del modo más sencillo posible, estos educadores están democratizando el encuentro educativo, y lo están haciendo de una manera crítica.

Abrir el camino hacia la democracia crítica en nuestras escuelas y comunidades depende de una ruptura epistemológica con las ideologías reinantes de la enseñanza, que ven a la educación tan sólo como una función del Estado-Nación (que por cierto, en muchos casos se ha convertido en sinónimo del capital y la militarización) o que mediante roles y funciones estrictas limitan a los profesores y a los estudiantes por igual. Para la democracia crítica resulta vital reconocer la necesidad de la soberanía educativa —una liberación respecto al complejo militar-corporativo-industrial, tan proféticamente descrito por la noción habermasiana de democracia— así como conectar el lenguaje de la democracia con actos democráticos. Aquí, los ideales de la cooperación, de la solidaridad y de convertir la “razón social en fuerza social” (Marx, referido por Lebowitz, 2010) enmarcan a la acción dialógica puesta al servicio de la democracia crítica y participativa. Es hora de que las comunidades y las escuelas en las llamadas democracias capitalistas avanzadas respondan a la pregunta formulada por Roy: “¿Hay vida después de la democracia?” Y también es hora de aprender de aquellos que desafían el mundo tal como ‘es’ y trabajan en pro de una existencia social más justa y humana.

Referencias

- Allman, P. (2007). *On Marx*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Amnistía Internacional, (2010). *Internal displacement* [Web page]. Retrieved on May 28, from <http://www.amnestyusa.org/all-countries/colombia/internal-displacement/page.do?id=1721058>
- Baldacchino, J., (2008). ‘The Power to Develop Dispositions’: Revisiting John Dewey’s Democratic Claims for Education. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (1), February, 149-163.
- Cabral, A., (1966). *The Weapon of Theory*. Address delivered to the first Tricontinental Conference of the Peoples of Asia, Africa and Latin America. Havana: Cuba. Retrieved on August 5th, from <http://www.marxists.org/subject/africa/cabral/1966/weapon-theory.htm>
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge And Action*. Chicago: Southern Illinois University Press
- Englund, T., (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 305-313.
- Freire, P., (2001). *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowman and Littlefield.

- Freire, P., (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum International Publishing.
- Giroux, H., (2009). The Spectacle of Illiteracy and the Crisis of Democracy. *Truthout*, (September). Retrieved on November 27, from <http://www.truthout.org/091509A>
- Gutmann, A., (1993). Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 1-9.
- Gutmann, A., and Thompson, D., (2004). *Why Deliberative Democracy?* New Jersey: Princeton University Press.
- Jaramillo, N., (2010). Liberal Progressivism at the Crossroads: Towards a Critical Philosophy of Teacher Education, in Hill-Jackson, V., and Lewis, C. (eds.) *Transforming teacher education: What went wrong in teacher training and how we can fix it*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Jaramillo, N., & McLaren, P., (2009). Borderlines: bell hooks and the Pedagogy of Revolutionary Change, in Davidson, L. and Yancy, G., (eds.). *Critical Perspectives on bell hooks*. Routledge: New York.
- Kellner, D., (2010). *Habermas, the Public Sphere, and Democracy: A Critical Intervention*. Retrieved on February 18, from <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/habermas.htm>
- Kosik, K., (1976). *Dialectics of the Concrete: A Study on Problems of Man and World* (Boston Studies in the Philosophy of Science). Hingham, MA: D. Reidel Publishing Corporation.
- Lebowitz, M., (2010). *The Socialist Alternative*. New York: Monthly Review Press.
- McLaren, P., and Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism*. Netherlands: Sense Publishers.
- Mouffe, C., (1989). Radical democracy: Modern or postmodern? Translated by Paul Holdengraber. *Social Text*, 21, 31-45.
- Noddings, N., (1999). Renewing democracy in schools. *Phi Delta Kappan*, 80 (8), 579-583.
- Riaño-Alcalá, P., (2002). Remembering Place: Memory and Violence in Medellín, Colombia. *Journal of Latin American Anthropology*, 7 (1), 276-310.
- Roy, A. (2004). *Public power in the age of empire*. Speech for American Sociological Association, San Francisco. Retrieved on April 19 from http://www.democracynow.org/2004/8/23/public_power_in_the_age_of.
- Roy, A., (2009). What have we done to democracy? *Huffington Post*. Retrieved on May 26 from http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html
- Selg, P., (2010). Toward a semiotic model of democracy. *AS/SA*, no. 25. Retrieved on May 5 from <http://www.chass.utoronoto.ca/french/as-sa/ASSA-No25/Article2en.html>

- Stetsenko, A., (2008a). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491.
- Stetsenko, A., (2008b). Collaboration and cogenerativity: on bridging the gaps separating theory-practice and cognition-emotion. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 521-533.
- Stetsenko, A., (2010). Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies*, 5 (1), January–March, 6–16.
- Stevenson, N., (2010). Critical pedagogy, democracy, and capitalism: Education without enemies or borders, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32 (1), 66-92.
- Yacoub, N., (2009). Number of internally displaced people remains stable at 26 million. *UNHCR: UN Refugee Agency*. Retrieved on April 19 from <http://www.unhcr.org>
- Varela, F., Thompson, E., and Rosch, E., (1993). *The Embodied Mind*. Cambridge: The MIT Press.

Traducción de Jaqueline Hanoman