

Desnudar las prácticas educativas: política de la relación pedagógica*

Rafael Reyes Galindo**

Fecha de recepción: 26 de junio de 2012

Fecha de revisión: 30 de agosto de 2012

Fecha de aprobación: 28 de septiembre de 2012

Resumen

El presente artículo, que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, sobre el trabajo de la línea de investigación *Ámbito de la Educación Superior*, reflexiona sobre el significado que tiene el *desnudar* las prácticas educativas, que en palabras académicas expresa el hecho de despojarlas de la razón instrumental, para reconducir de otra manera la relación pedagógica, en donde las personas no son objetos de estudio, sino que son sujetos de conversación. A partir de los aportes de Rancière, el escrito le asigna a la relación pedagógica un rol distinto a producir libertad. Se trata, en cambio, de desarrollar una educación a partir de la libertad ya tomada.

Palabras clave: emancipación, pedagogía, relación pedagógica, política.

* Artículo de reflexión que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, sobre el trabajo de la Línea de investigación denominada: *Ámbito de la Educación Superior*, escalafonado en Colciencias categoría D. El Proyecto de investigación se denomina "Universidad y sociedad del conocimiento" del eje tres del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Forman parte de la investigación estudiantes del Doctorado, y profesores de la Universidad entre los que se encuentran Guillermo Hoyos, Fabiola Cabra, Luis Ignacio Sierra, Jorge Martínez y Rafael Reyes. El Coordinador es el profesor Carlos Gaitán Riveros, actual decano de la Facultad de Educación

** Magíster en Filosofía, Universidad Javeriana, Bogotá D.C.; Licenciado en Teología, PUJ; Licenciado en Filosofía, USTA, Bogotá; Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; Doctorando en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Autor de numerosos artículos sobre ciencias humanas, Fundamentos de la Educación y Filosofía de la Educación. Correo electrónico: reyes@javeriana.edu.co

Unraveling educational practices: pedagogical relationship policy

Abstract

This paper presents research results, from an analytical perspective, on the work of the research line *Scope of Higher Education*, which reflects on the significance of *unraveling* educational practices. In the academic context, it means depriving them of instrumental reason to redirect differently the pedagogical relationship, in which people are not considered objects of study but subjects of conversation. Based on the contributions by Rancière, the document assigns the pedagogical relationship a role different from producing freedom. It is, instead, about developing education based on the freedom already obtained.

Keywords: emancipation, pedagogy, pedagogical relationship, policy.

Despir as práticas educativas: política da relação pedagógica

Resumo

Este artigo, que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, sobre o trabalho da linha de investigação *Ambitudo Ensino Superior*, reflete sobre a importância de se despir práticas educativas que reflete sobre o significado que tem o *despiras* práticas educativas, que em palavras acadêmicas expressa o fato de despojarlas da razão instrumental, para redirecionar de outro jeito a relação pedagógica, onde as pessoas não são objetos de estudo, mas sim são sujeitos de conversa. A partir das contribuições de Rancière, o escrito lhe atribue à relação pedagógica um papel diferente do que produzir liberdade. Trata-se, no entanto, de desenvolver uma educação a partir da liberdade já tomada.

Palavras-chave: emancipação, pedagogia, relação pedagógica, política.

*Luego se fue vistiendo
de no sé qué ropajes;
y la fui odiando, sin saberlo.*

[...]

*...Más se fue desnudando.
Y yo le sonreía.*

*Se quedó con la túnica
de su inocencia antigua.
Creí de nuevo en ella*

Juan Ramón Jiménez

Introducción

La educación se ha entendido como *formación* durante la reflexión cultural del siglo XIX. Se relacionó con la herencia del romanticismo alemán, donde un sujeto tiene que darse “forma”, *Bildung*, viéndoselas con el mundo que se le opone; Hegel y Goethe lo representan muy bien. Con la Escuela de Frankfurt y el neomarxismo, durante la mitad del siglo XX, se desarrolla la propuesta de la pedagogía crítica como emancipación. Así, Giroux elabora una “pedagogía de la oposición” (1983-2004) y Freire ofrece una educación como “práctica de la libertad” (1969-2009).

A partir de la mitad del siglo XX –en la medida en que los proyectos humanos se manifestaban, en palabras de la Escuela de Frankfurt, “instrumentales” (Adorno, 1981-2007) y la educación en forma imperceptible, se convertía en presa del mercado–, empezamos a instalarle a la relación educativa metas, objetivos exteriores y ajenos a la misma educación. Empiezan los fines de la educación. Incluso la “emancipación” se logra identificar dentro de uno de estos. Ya

no estamos hablando el mismo idioma: se ha neutralizado la misma práctica Pedagógica y se le ha revestido de mecanismos disciplinarios, instrumentales y técnicos ajenos a ella.

Es la razón por la cual este escrito cuestiona la consigna: “El fin de la educación es la emancipación” y se interroga por una política de la práctica educativa y de la relación pedagógica. No se pregunta por las “políticas”, sino por una “política” de las prácticas. Se trata de “desnudar” las prácticas y revestirla, quizá, de una “inocencia antigua”. Con este fin, abandonamos el lenguaje teleológico (de asignarle un fin a la educación). Abandonamos las urgencias por los retos actuales e intentamos cuestionar los objetivos que se le asignan, aun aquel que señala como fin y como término la emancipación.

En efecto, conocemos en muchos planteamientos que el fin de las prácticas es la emancipación y, a su vez, que el objetivo de la educación es consecución de la libertad, la cual se educa para la emancipación. ¿Qué pasaría si dijera que la “educación para la emancipación” es solo en apariencia innovadora? ¿Cómo se reaccionaría si dijéramos que señalar a la emancipación como el objetivo la educación es solo sostener las condiciones de dependencia de las que se pretende emancipar?

Así, sugiero que el objetivo de la educación y de las prácticas educativas no sea la emancipación. ¿No supone esto una representación de la vida educativa como una comunidad de desiguales? ¿La educación debe perseguir la emancipación? ¿No nos involucra, de entrada, por anticipado, en una dialéctica del amo y del

esclavo, del señor y del siervo, como paradigma de la relación maestro-estudiante, estudiantes-estudiantes, maestros-maestros?

¿No instala, acaso, de entrada, desigualdad, asimetría, deuda moral? Por otra parte ¿no habría que revisar también el concepto de “resistencia” que actualmente le permite operar como práctica emancipatoria? ¿Acaso a la educación no le queda sino la resistencia... la lucha y la emulación por ocupar dialécticamente el poder que el otro tiene, sin más creatividad que resistir? ¿No es la resistencia deficitaria por sí misma por suponer negatividad, carencia, exceso de finalidad (¿teleología, poder?)? Enrique Dussel (1994) nos propone pasar

de la re-sistencia a la e-mergencia. Se trataría de proponer un ejercicio de la afirmación. En este sentido liberarse tendría que ver no tanto con permanecer obstinadamente en la existencia que se le niega, cuanto pasar a un nuevo momento de la historia de ser (del ser). Liberarse no es mantenerse en el sitio (re-sistir) cuando producir una exterioridad, “ex-merger”, producir presencia, “lo que aparece saliendo a la luz de mundo desde el más allá”. Se trata de que no haya más fiestas ocultas, oscuras, silenciosas, sino una manifestación o mejor una presencia como exposición, nuevo nacimiento, nueva “Epifanía”, esto quiere decir en Teología: exposición del ser que está oculto; “de exposición como aparición abrupta e inesperada, peligrosa, como cuando emerge en el horizonte lo no querido, lo rechazado, lo ocultado, lo incomodo. En épocas de e-mergencia, de liberación, la realidad allende el ser rompe el horizonte del sistema, lo desgarrar: es el otro, pero no ya como pro-vocación, interpelación, sino el otro e-mergente como el que destruye el muro de la casa exigiendo a los que la habitan

a que ahora obligadamente obedezcan en instalarse en la casa nueva, ampliada que incluye hospitalariamente a los que estaban antes a la intemperie, entre los elementos, en la calle” (p. 137).

Y, el objetivo de la práctica formativa... ¿Sería salir “manos levantadas”, con la conquista de la libertad gracias a la Institución? ¿Hasta lo que nos pertenece como ejercicio propio, indelegable, es usurpada por una pretendida autoridad académica? ¿O sea que a la academia le quedamos con una deuda jurídica eterna... nuestra emancipación? También los títulos académicos vendrían en ese caso con una doble titulación “se le otorga el título de “Licenciado en Educación...”, entre paréntesis, “emancipado” y también Licenciado en Pedagogía infantil “con licencia para emancipar”. Los títulos académicos nos otorgaría, lo que en la antigua Roma se llamaba la condición de “libertos”.

Lo que pasa es que hemos aprendido a darle objetivos, externos, extraños, parasitarios (organismo que vive a expensas de otro) a la educación, ya que ella la suponemos insuficiente por sí misma; hay que importarle, hacer una migración de funciones traídas de los que hacen conocimiento, cultura y capital; traída por los que saben hacia dónde van los destinos del mundo y que, por tanto, saben de qué va la educación. A la educación, por su deficiencia constitutiva y su condición subalterna, que le hemos otorgado, hay que endilgarle pertinencia, pertenencia, relevancia social, fines éticos, etcétera. ¿Fines éticos? Sí, en efecto, hasta la ética es ahora y desde mucho tiempo un fin educativo, la hemos extrañado, des-entrañado de la educación y la hemos

puesto aparte, diferenciándola, contrastándola y hasta oponiéndola.

La emancipación no debe ser el objetivo de la educación sino su desencadenante, su grilla, su punto de partida y su postulado fundamental. La emancipación es la condición de posibilidad de la educación y no lo contrario. De la misma manera, la ética es la condición previa del encuentro educativo. Es el sentirnos libres lo que no permite amar, buscar lo amado, fundirnos con lo amado, no amamos para ser libres, porque al sentirnos libres amamos; no deseamos sentirnos libres; porque somos libres vamos tras el deseo. La práctica formativa es un ejercicio de emancipados o no lo es... Es la emancipación la que nos reúne, la que nos da poder de autocreación, la que nos convoca; no está al final sino al principio, no es el resultado de una programación sino la condición primordial de un ejercicio.

Creo que el ejercicio primordial es emancipar las prácticas. Y emanciparlas de la historia de la pedagogía.

¿Cuál es la razón por la cual representamos a la educación, no como una práctica de emancipación, sino como aquella a quien se la debemos? Porque la práctica formativa siempre está en deuda, siempre está subordinada a objetivos, a modelos, a paradigmas, a perfiles, a cuadros técnicos, a metodologías, a técnicas y a procedimientos. Es por esta misma razón por la que la maestra y el maestro están subordinados a objetivos, a modelos, a paradigmas, a perfiles, a cuadros técnicos, a metodologías, a técnicas y a procedimientos. No quisiera hacer de la

historia de la pedagogía, de la que se nutren nuestras prácticas, una crítica o una descalificación; quiero más bien entender la emancipación de la práctica como desnudar las prácticas, para que, una vez desnuda, se pueda volver a creer en ella. Juan Ramón Jiménez se queja del ropaje retórico, ampuloso y artificial en que cayó la poesía y le dedica el poema "Desnuda". A la práctica educativa le pasó lo mismo que Juan Ramón Jiménez le reclama a la poesía, y no puedo, por eso, dejar de referirme a ella: a la práctica le falta desnudez primera, inocencia primordial, gratuidad fundacional:

Vino, primero pura,
vestida de inocencia;
y la amé como un niño.
Luego se fue vistiendo
de no sé qué ropajes;
y la fui odiando, sin saberlo.
Llegó a ser una reina,
fastuosa de tesoros...
¡Qué iracunda de yel y sin sentido!
...Más se fue desnudando
Y yo le sonreía.
Se quedó con la túnica
de su inocencia antigua.
Creí de nuevo en ella.
Y se quitó la túnica, y apareció desnuda
toda...
¡Oh pasión de mi vida, poesía
desnuda, mía para siempre.

Porque la práctica educativa, la pedagogía y la educación se han ido revistiendo históricamente de muchos ropajes: ropajes de razón instrumental, ropaje de adaptación de individuos a la sociedad o aconductamiento en condiciones de inferioridad; pues de entrada a los alumnos se les coloca en la condición deficitaria, de los que no saben, de los que deben ser evaluados,

de los que escuchan, de los que deben aprender en condición de inferioridad. Al respecto, menciona Savater (2001):

¿Sabes cuál es la única *obligación* que tenemos en la vida? Pues no ser imbéciles. La palabra “imbécil” es más sustanciosa de lo que parece, no vayas a creer. Viene del latín *baculus* que significa “bastón”: el imbécil es el que necesita bastón para caminar. Que no se enfaden con nosotros los cojos ni los ancianitos, porque el bastón al que nos referimos no es el que se usa muy legítimamente para ayudar a sostenerse y dar pasitos a un cuerpo quebrantado por algún accidente o por la edad. El imbécil puede ser todo lo ágil que se quiera y dar brincos como una gacela olímpica, no se trata de eso. Si el imbécil cojea no es de los pies sino de ánimo: es su espíritu el debilucho y cojitranco, aunque su cuerpo pegue unas volteretas de órdago. Hay imbéciles de varios modelos... (pp. 101 y ss).

Pero la misma institución se contradice a sí misma, aun en sus propósitos emancipatorios, pues a quien se reviste de honores, medallas y reconocimientos es aquel que se caracteriza, ya no por ser él mismo, sino por replicar el ideal que previamente se le ha asignado, cuando es el de mostrar, cuando está domesticado, cuando ya es muy dócil, muy de la casa. Como lo muestra Sáenz (2007), la institución educativa establece un discurso emancipatorio, halagador, pero reproduce técnicas de encierro, prácticas solapadas de limitación donde se logra el sujeto único, el mismo sujeto, el sujeto que la institución quiere y que le funcione bien.

La expresión de esta producción se puede encontrar en las siguientes expresiones. Para

lograr este sujeto realiza una serie de limitaciones: limitación de la espontaneidad, limitación del tiempo, producción de arquetipos:

- La repetición domesticada, profundamente enemiga de la espontaneidad, la imprevisión, presentando lo *natural*, como lo *necesario*: se volvió natural la evaluación, se hizo necesaria la lección; habría que pensar con coherencia, controlar lo sentidos, producir la verdad clara y distinta.
- La domesticación-fragmentación del tiempo donde quedan totalmente controlados las fuerzas y los flujos, logrando detener el tiempo como expresión de las verdades eternas. Aquí las pasiones deben ser controladas; la imaginación es la “loca de la casa”; hay que atacar el déficit de atención; amansar la hiperactividad.
- La producción de sujetos binarios, del sujeto dual: nunca hemos tenido al sujeto completo sino que hemos actuado sobre arquetipos: santo/pecador; normal-anormal; ciudadano-criminal; degenerado-civilizado. El sujeto que importa es el producido por la institución; el sujeto de afuera deber ser convocado hacia el interior, pues “afuera tú no existes, solo adentro” dice Caifanes.

Por eso, si queremos que a las prácticas formativas le sea inherente la emancipación como su sentido político, tendríamos que ubicar a la emancipación como punto de partida y no como resultado de la práctica. Lo primero sería, entonces, emancipar las prácticas. Le debemos mucho a la historia de la pedagogía, pero tenemos que ajustar también cuentas con ella. Habría que interrogar lo que la historia de

la pedagogía nos entregó como hábito necesario; tendríamos que sacudir lo que nos legó como evidente para la educación; tendríamos que dispersar hacia varios puntos lo que hemos considerado como lo que debe ser; tendríamos, en fin, exteriorizar lo extraño que hemos considerado natural y familiar. Para emancipar las prácticas es conveniente desnudar lo político.

Desnudar lo político

El concepto de lo político forma parte del equipaje de conceptos vueltos necesarios, de los conceptos vueltos útiles y funcionales. Lo político merece también un ejercicio de desnudez. Hay que emanciparlo de su función de consenso y de diálogo sereno entre interlocutores válidos.

Hace un tiempo venimos comprendiendo que el poder no necesariamente es “opresivo”, sino también “creativo”; en efecto, el poder, además de analizarlo como factor de opresión, también hay que describirlo en su función de sujeción; y su sujeción es insidiosa, seductora y halagadora; pero logra lo que quiere: no oprimirnos, pero sí hacernos superfluos, quitarnos la espontaneidad. Hemos ubicado la democracia como el lugar paradisiaco de la política, ella sería lo opuesto al totalitarismo, pero dentro de la democracia se da dominación, el totalitarismo no tiene que ver con ideal de gobierno sino con procedimientos y estrategias:

El totalitarismo busca no la dominación despotica sobre los hombres, sino un sistema en el que los hombres sean superfluos. El poder total solo puede ser logrado y

salvaguardado en un mundo de reflejos condicionados, de marionetas sin el más ligero rasgo de espontaneidad (Arendt, 2000, p. 37).

Por eso lo propio, para eso está puesto, del que tiene el gobierno, es producir el daño a la espontaneidad, hacernos superfluos. Y lo propio del sujeto político es resarcir el daño causado. Por eso, para Rancière lo político es el encuentro de dos procesos: uno se llama el proceso de gobierno; el otro es el proceso de emancipación.

- El proceso de gobierno busca reunir en comunidad y producir consenso: se apoya en la distribución jerárquica de funciones y de lugares. Esto lo llama Rancière proceso de policía. Rancière plantea que la práctica policiva introduce un daño; daña la igualdad. El concepto de daño es importante aquí.
- El otro proceso se llama “proceso de verificación de la emancipación”. Se trata de aquel sujeto que se sabe libre; quien se sabe igual realiza un ejercicio de verificar que lo es, que es igual.

Se trata de atender el daño producido por la ley de policía. De este modo todo ejercicio político adquiere “la forma del tratamiento del daño” (Rancière, 2006). Así, la igualdad no es lo buscado en una práctica comunitaria sino “un operador de demostraciones”. La demostración de que soy igual.

Lejos de banalizarse la democracia como lugar de encuentro entre interlocutores válidos, tenemos que las comunidades democráticas solo

pueden entenderse en su paradoja. Porque ella, la democracia, es deficiente, es por esta razón que puede darse el ejercicio político:

Lejos de toda banalización consensual, la democracia queda por redescubrirse en toda su violencia simbólica como la paradoja fundadora de la política. Como todo gobierno trabaja por hacer olvidar esta paradoja fundadora, la democracia jamás asegura su existencia, salvo por la acción de esos sujetos políticos que constantemente vuelven a cuestionar la cuenta consensual de las partes de la sociedad y de las partes que pueden repartirse (Rancière, 2006, p. 12).

Para Rancière, el ejercicio de la política consistiría no en la búsqueda del consenso, sino en la acción de los sujetos que constantemente cuestionan el consenso. Lo que debe ser interrogado no es la diferencia sino el acuerdo. El acuerdo significaría la clausura de las comunidades democráticas.

Según Rancière (2006), el ejercicio de lo político es un ejercicio de alteridad de tres maneras (p. 23): primero niega que la identidad que le ha sido asignada por la lógica policial, sea la identidad que le pertenece por naturaleza. Segundo, es alteridad porque le demuestra al otro que él es igual como él (igualdad que el otro puede negar, desechar) debido a que hay un terreno común, la conversación. Tercero es alteridad porque entre la lógica policial y la de la emancipación se da una identificación imposible.

De esta manera, Rancière nos plantea unas tesis, de las que voy a resaltar las siguientes:

- Tesis uno: la política no es el ejercicio del poder. La política debe ser definida por sí misma como un modo de actuar específico puesto en acto por un sujeto propio y depende de una racionalidad propia. Es la relación política que permite pensar al sujeto político y no lo contrario (Rancière, 2006, p. 59).

Es decir, la política no es gobierno, la política no es policía; la política aparece cuando un sujeto se sabe ubicado en un puesto propio, con sentido propio (racionalidad propia) y actúa consecuente con ello: es su actuación la que produce la política, no es la política la que permite su actuación.

- Tesis dos: lo propio de la política es la existencia de un sujeto definido por su participación en contrarios. La política es un tipo de acción paradójica (Rancière, 2006, p. 61).

La política es un asunto de bordes, del que se sabe que está afuera y afuera no existe, por eso, solo existe si se muestra en contrarios, desde su espacio ilógico, desde su “ruido”; cuando el sujeto político aparece, desaparece el equilibrio comunicativo y aparece el “interlocutor” que no necesita ser validado para existir. Aunque el poder de gobierno no se lo reconozca, sigue existiendo como interlocutor “in-válido”.

Tesis tres: la política es una ruptura específica de la lógica de *arkhe*. En efecto, ella no supone simplemente ruptura de la distribución “normal” de posiciones entre aquel que ejerce un poderío y aquel que lo sufre, sino una ruptura en la idea de las disposiciones que vuelven “propias” a esas posiciones (Rancière, 2006, p. 63).

Hay algo que se rompe cuando un sujeto decide su actuación política, es la lógica de la jerarquía, la lógica que nos hace desiguales. No es que se rompa la jerarquía y el principio (*arkhe*) que lo constituye, lo que se rompe es la lógica que hace necesaria la jerarquía; lo que se rompe es la lógica que hace sustentable ese principio. No solo hay ruptura de lo “normal”, sino de la lógica que hace lo “normal”.

Lo político de la práctica consistiría en emancipar la práctica. De este modo, la desnudez de la práctica y la emancipación de la política, o la desnudez de la política y la emancipación de la práctica, hacen que actuemos como verificadores de igualdad y no mendigos de esta. De este modo, la política en las prácticas tendría que ver con lo siguiente:

- Un ejercicio de resarcir el daño, el daño a la igualdad causado por el ejercicio de gobierno.
- El reclamo del espacio, no como espacio jerarquizado, sino como espacio de iguales y de los que se saben iguales.
- La práctica no tendría como objetivo la emancipación sino su verificación constitutiva. De pronto podría haber una emancipación intelectual, pero no una emancipación moral.
- La política consistiría en mantener el disenso en tensión, subvertir el consenso; pues hay que evitar arruinar la política mediante el acuerdo.

El resultado tendría que ver con la proyección hacia una comunidad de inocencia, una comu-

nidad ignorante, donde lo directivo no sea la condición de lo político: y es que para la relación maestros y alumnos, la formación de “buenos profesores” ha marcado el acento en ofrecer al docente técnicas para hablar *sobre* los estudiantes o estrategias para dirigirse a ellos; pero no se encuentra encaminada a actitudes para hablar *con* ellos. Hablar *con* ellos implica desnudarnos de la condición de autoridad de la que fuimos investidos y experimentar las carencias mutuas de un conocimiento definitivo: es la desnudez de la que no se sienta vergüenza (a no ser quien ya haya comido del árbol del bien y del mal). Ya Gramsci nos mostraba que todos somos intelectuales, que haciendo cosas, estamos produciendo pensamiento, “no se puede separar el *homo faber*, del *homo sapiens*” (2001). Y si todos somos intelectuales, ¿por qué partimos de la asimetría para producir la emancipación? Por eso, en Gramsci hay que describir los modos “contra hegemónicos”, a partir de producciones culturales a fin de desnudar la hegemonía en la producción de sujetos subalternos (Gramsci, 1948-1975).

Así, hablar con una joven, con un adolescente, con un niño significaría educar-nos a partir de su voz, de sus reclamos y de su rabia. Entonces, se haría manifiesta nuestra ignorancia y entraríamos en el espacio del enseñar como el que pregunta; y en el preguntar como el que aprende. Los proyectos de vida, la escala de valores, los criterios determinantes no serían los puntos de partida ni los referentes innegociables, sino aquello que se ha buscado desde la inocencia, la perplejidad y el asombro del que descubre en cada momento el vértigo de la vida que está por nacer y que surge cuando

el otro es posible. Hay algo desprovisto de fruición, es decir de goce, se llama *ignorar*, porque la academia la ha revestido de vergüenza y la define como carencia cuando todo ella es pura posibilidad de que salgamos de la soledad magisterial en la que estamos conminados.

Entonces la práctica formativa volverá a mí, parafraseando al poeta, con su túnica de inocencia antigua; y crearé de nuevo en ella, porque aparecerá desnuda toda ¡*Oh pasión de mi vida, pedagogía desnuda, mía para siempre!*

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Adorno, T. (1981-2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ediciones Akal, Básica de Bolsillo.
- Barcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (1994). *Práxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Freire, P. (1969-2009). *La pedagogía como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2001). *Alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (1948-1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Bendetto Croce, Cuaderno de la Cárcel*. México: Editor Juan Pablo.
- Giroux, H. (1983-2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Savater, F. (1991) *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Sáenz, J. (2007). *La escuela como dispositivo estético*, ponencia presentada en el Seminario Internacional Educar: (sobre) impresiones estéticas, Centro de estudios interdisciplinarios, Buenos Aires, 27 y 28 de abril de 2007. (S.e).