RETERRITORIALIZACIÓN DE LA MATRIZ TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA CONTEMPORÁNEA: INCORPORACIÓN DEL PARADIGMA DE COMPLEJIDAD EN LA ILUMINACIÓN CRÍTICA. (PRIMERA APROXIMACIÓN)

ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO 1

SALVADOR LÓPEZ LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

SYLVIA C. VAN DIJK KOCHERTHALER
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN.

RESUMEN

Desde su origen la pedagogía crítica se ha caracterizado por tener una visión abierta y amplia del fenómeno social y educativo, lo cual le obliga constantemente a replantear el corpus de las categorías con las cuales trabaja. Aquí seguimos brevemente la evolución de la categoría de iluminismo crítico propuesto por la Escuela de Frankfurt y posteriormente asumido por la pedagogía crítica. Tras el surgimiento de la posmodernidad dicha categoría fue replanteada desde propuestas como la pedagogía frontera de H. Giroux, incorporándose incluso nuevos conceptos como la reterritorialización del mismo autor. De tal forma que la pedagogía crítica contemporánea ha incluido en su bagaje conceptual, categorías posmodernas, lingüísticas, foucoultianas, etc. En este caso la matriz conceptual moriniana del paradigma de la complejidad aporta varias intuiciones-conceptos que enriquecen la matriz teórica de la pedagogía crítica contemporánea, haciéndola más pertinente en un mundo globalizado y multilógico. Una visión onto-epistemológica de la realidad educativa bajo la mirada de la complejidad implica un replanteamiento de la visión que la pedagogía crítica contemporánea debe desarrollar para comprender el entramado social y el campo educativo.

Palabras clave: pedagogía crítica, complejidad, paradigma, iluminación crítica.

Desde que me cansé de buscar
He aprendido a hallar.
Desde que un viento se me opuso
Navego con todos los vientos.
Nietzsche, La gaya ciencia.

Lo mejor es lo más oculto.
Bachelard, La formación del espíritu científico.

I. INTRODUCCIÓN: ONTOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA ILUMINACIÓN CRÍTICA.

En el horizonte onto-epistemológico de la Iluminación Crítica destaca la ineludible relación sujeto-objeto, la dialéctica entre teoría y realidad, entre conciencia y mundo, etc. Como consecuencia de este dualismo se han asumido diversos posicionamientos o posturas epistemológicas en relación a uno de los problemas fundamentales de la filosofía: el problema del conocimiento (Hessen, 1944; Cassirer, 1986). Problemática que atañe directamente a la filosofía de la educación y a la pedagogía. Cada época sostiene verdades según las premisas onto-epistemológicas de su ideología (Eagleton, 1997) como una forma de categorizar, bajo cierta denominación, un conjunto de prácticas que realizamos con base en signos o representaciones del mundo. También se entiende como *racionalidad o formación racional* (Cortés, 1988, p. 27): "conjunto de principios, valores, criterios, categorías e instancias de legitimación que explícita o implícitamente determinan el desarrollo de los saberes (…) que conforman un horizonte cultural de dimensiones históricas." Por ejemplo, en el caso del marxismo se pueden señalar dos horizontes epistemológicos o racionalidades distintas, según "la conciencia actúe de forma meramente contemplativa en un análisis científico de las formaciones sociales, o concebirlo como un conjunto de ideas sobre la lucha activa; esta dicotomía muestra dos epistemologías muy distintas" (Eagleton, 1997, p. 125). Es decir, una conciencia que actúa contemplativamente con una intencionalidad cognitiva sin ir más allá, alternativa a otra conciencia inmersa en la dinámica transformativa de lo real. No un pensamiento iluminista que sólo interpreta lo real sino que, al formar parte de lo real, lo transforma. No interpretamos la historia, hacemos la historia. Somos seres históricos, no historiadores. Es decir, tenemos horizontes culturales distintos. Pero, como sostiene Gadamer (1991, p. 36) en su análisis de la historicidad de la comprensión como principio hermenéutico, la receptividad no es neutra ni es autocancelación ante lo real sino "matizada in-corporación de las propias opiniones previas y prejuicios"; pero es fundamental ser consciente de las propias anticipaciones o prejuicios. Es más un diálogo entre conciencia y realidad, sea ésta una cosa o un texto. Este es el ánimo filosófico de búsqueda de ese principio ontológico bajo el cual se puede conocer y explicar qué es lo real, el *anhypotheton* en el cual fundamentar el conocimiento verdadero (Bengoa, 1997): para Platón, la *anamnesis*; *intuición de las esencias* para Aristóteles, *cogito* en Descartes, *filosofía trascendental* en Kant, en Hegel el *concepto de absoluto, epojé fenomenológica*

en Husserl, *pragmática trascendental* en Apel. O, en otros filósofos: la *Teoría de Dios* en Nicolás de Cusa, *revelación* para Spinoza, *límites del entendimiento* para Locke, etc. (Cassirer, 1986). Es evidente que no hay una perspectiva unificada de lo que es lo real y su forma de conocerlo: su ontología y su epistemología. Y esto sucede en la época contemporánea, el mismo ámbito de la ciencia "presenta una forma resueltamente multiparadigmática, que torna inviable toda representación unitaria y omniabarcante" (Corona y Cortés, 2009, p. 11).

Pero podemos afirmar que persiste la búsqueda, la crítica iluminista con nuevas *cajas de herramientas* (Foucault, 2000), tal vez ya no del *anhypotheton* y sí desde una diversidad de propuestas como lo muestran las metodologías de las ciencias naturales: Inductivismo, Falsación popperiana, Programas de investigación de Lakatos, paradigmas kuhnianos, anarquismo metodológico de Feyerabend, etc. (Chalmers, 1982). Se evidencian diversos horizontes epistemológicos en dichas metodologías: relativismo, empirismo, realismo, racionalismo, etc.

Proponemos que este ánimo de iluminar-entender el mundo es algo vital e inevitable del ser humano. Este pensar que se ha reterritorializado en diversas configuraciones racionales o ideologías -como sistemas onto-epistemológicos- que afirman que el mundo es de cierta manera, no se detiene. La naturaleza del ser humano es aprender. Y aprende a aprender mejorando sus estrategias cognitivas o matrices epistemológicas como producto de la experiencia y del pensar en permanente dialéctica, en una comprensión de la ideología, la racionalidad, la teoría, el lenguaje,. . . como una *caja de herramientas* "en su emplazamiento histórico en situaciones dadas" (Foucault, 2000, p. 85). Recordemos el caso de la teoría atómica desde Dalton con su átomo impenetrable, hasta el principio de incertidumbre de Heisenberg, o en un modelo atómico más reciente como el de Dirac-Jordan.
Podría intentarse detener este ánimo *crítico iluminista* de lo real, quemando a todos los Brunos; pero ya se sostuvo Galileo ante el poder dogmático oscurantista afirmando: "sin embargo se mueve". Por ello, Cortés del Moral afirma (1988):

> Sólo a partir de la entronización de la idea iluminista del progreso objetivo y subjetivo de la razón en el mundo, la crítica empieza a adquirir dignidad filosófica. Se reconoce en ella a la operación reflexiva mediante la cual la razón toma conciencia y se desembaraza de los prejuicios, arcaísmos y prejuicios dogmáticos derivados de la tradición que obstruyen la gradual conquista del conocimiento propiamente dicho, universal y necesario. (p. 71)

Esta dinámica impacta no sólo a la filosofía y a las ciencias, sino que incide también en la pedagogía -que es nuestro centro de interés. Veremos, en el siguiente apartado, cómo este sentido de iluminación crítica se incorpora en la pedagogía.

II. HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA ILUMINACIÓN CRÍTICA.

a) La iluminación crítica en la Escuela de Frankfurt

La Teoría Crítica o Iluminismo Crítico reúne la idea de una teoría social de orientación filosófica y base empírica. Horkheimer criticaba a la teoría tradicional (identificada con la postura positivista), consideraba como el error fundamental de ésta afirmar que la ciencia puede permanecer como una empresa pura e independiente de determinantes prácticos; a este tipo de teorización, oponía la Teoría Crítica "entendida como teoría siempre consciente tanto del contexto social del que surge como de su contexto de aplicación práctica" (Honnet en Giddens, 1998, p. 450).

El marxismo fue el punto de partida para de la Teoría Crítica, no se trataba de recuperarlo como una doctrina filosófica (que se asumía de manera dogmática, desde esa postura los análisis estaban hechos y existía un proyecto que sólo esperaba realizarse) sino de manera heterodoxa, cuestionándola e integrándola con nuevas construcciones teóricas.

Desde el inicio de la conformación de la Teoría Crítica se puede notar la importancia que tiene la noción de la *negatividad*, lo que la distinguirá de cualquier otra noción de crítica. Retoman también la *dialéctica* propuesta por Hegel, pero evitando sus intenciones de sistematización. Se trataba de una crítica con carácter negativo porque permanecía al acecho, a la expectativa de las contradicciones y siempre iniciaba por ser *autocrítica*.

Por otra parte, la *iluminación crítica* exige una lógica sustantiva y material; repudia las lógicas formales ya que considera los fenómenos sociales no sólo en su estructura sino en sus contenidos:

> La dialéctica crítica no permite que ninguna exigencia de pureza lógica le castre su derecho a pasar de un género a otro de las cosas, su derecho a iluminar la cerrazón de las cosas con la mirada puesta en la sociedad, y su derecho a presentar la cuenta a la sociedad que no es capaz de redimir la cosa. (...) Con vacías categorías se divide el mundo en blanco y negro y se dispone para el dominio contra el cual se concibieron inicialmente los conceptos." (Adorno, 1984, pp. 245-246)

El psicoanálisis permitió a los frankfurtianos recrear el conflicto entre el individuo y la sociedad y señalar las consecuencias psicológicas de la opresión social; ello contribuyó a una mirada de la sociedad como una totalidad fenoménica a estudiar de manera interdisciplinar, evitando sólo la explicación desde una razón administrativa o instrumental. El sentido de la crítica no es el de la irracionalidad aunque sí evita caer en el paradigma de una razón moderna, ya que no propone clarificar la visión del mundo a partir de su clasificación u objetivación. Se trata de una propuesta de razón crítica que pretende ir más allá de las apariencias, para encontrar las relaciones profundas de la

sociedad. La razón crítica no se erige como un principio, se trata de una variedad de formas de abordar la sociedad y la historia. La razón crítica implica además de lo objetivo y subjetivo, a lo negativo; lo cual permite mantener una dinámica dialéctica que evita la fijación y definición del concepto. En esta noción frankfurtiana aún encontramos una confianza que posibilitaría la realización de la razón en el mundo social. La Teoría Crítica no pretende como la filosofía tradicional dar respuestas permanentes al hombre y a su circunstancia, su pretensión es reflexionar y en todo caso mostrar algunas de las condiciones sociales de realización del individuo y de su sociedad.

b) Incorporación de la iluminación crítica frankfurtiana la Pedagogía Crítica

La escolarización ha contribuido al desarrollo del proyecto ilustrado, sin embargo en el espacio de la educación sigue siendo válido intentar (y necesario en un mundo de barbarie sublimada) formar con capacidad crítica; ésta es la apuesta fundamental de la Pedagogía Crítica. La pedagógica crítica considera la relación educación-sociedad, pero igualmente considera (Gadotti, 1998) los temas de la escolarización al servicio del Estado, y también cómo la escolarización y el currículo promueven cierto marco axiológico. Por ello esta pedagogía crítica "examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante" (McLaren, 1998, p. 195).

Así como la perspectiva crítica rechaza la racionalidad técnico instrumental, sí acepta la línea interpretativa, considerando que es necesario el autoentendimiento de los practicantes de la educación. Sin embargo, no es suficiente con esta interpretación de los enseñantes (Carr y Kemmis, 1998), pues es necesario distinguir aquello que es interpretado bajo una ideología distorsionada de otra que no lo esté.

c) La reterritorialización de la pedagogía crítica en la pedagogía de frontera de Giroux.

Una reformulación sobre la pedagogía crítica que revisa lo que podríamos llamar los principios de su núcleo firme con Lakatos (1989) o paradigma con Kuhn (1962), o la caja de herramientas con Foucault, es la denominada *pedagogía de frontera de la resistencia posmodernista* de Giroux (Alba, 1995, p. 75). Representa una reconfiguración destacada de la nueva constitución del pensar iluminista crítico. Propuesta que toma distancia epistemológica del iluminismo crítico característico de la modernidad. Esta pedagogía de frontera supone el cambio constante y sus respectivas reterritorializaciones de la cultura, el conocimiento y el poder. No es el objetivo desarrollar en extenso la pedagogía de frontera, pero señalaremos elementos importantes que la constituyen y elementos de la modernidad de los que toma distancia.

Los supuestos del discurso de la modernidad que cuestiona (Alba, 1995) son: la noción metafísica de sujeto como instancia central del conocimiento, la idea de ciencia como único discurso susceptible de construir verdades, la apología de la tecnología y de la racionalidad, el etnocentrismo europeo como modelo de civilización, la hegemonía globalizadora de los países occidentales

industrializados, la autoridad patriarcal occidental que margina a los países periféricos a los centros hegemónicos de poder, la opresión por raza, color, género, capital cultural, etc. Bajo esta crítica a los límites de la modernidad se intenta otro proyecto diferente destacando "las cambiantes configuraciones de poder, conocimiento, espacio y tiempo, que caracterizan a un mundo que es, a la vez, más cambiante y globalizado" (Alba, 1995, p. 70). Hay otros conceptos que incorpora la *crítica iluminista* posmoderna como las ideas de ruptura, diferencia, discontinuidad, que junto con los ya señalados configuran un sentido diferente al de la modernidad, que genera una epistemología que devela nuevos horizontes problemáticos, que implican nuevos proyectos de investigación, conocimientos, otra forma de existencia humana no limitada a la producción material sino que destaca la importancia de la producción de significados, la razón contextual frente a la razón universal, etc. Perspectiva en la que es fundamental la *crítica iluminista* a la noción de autoridad como legitimadora del status quo, convirtiéndola en un espacio de lucha (Giroux, 2003). Donde son fundamentales la democracia, la ética, la solidaridad, los maestros como intelectuales transformadores, etc. Una lucha contra la *violencia epistémica* generada desde la soberanía del sujeto eurocéntrico del modernismo: "la construcción de un sujeto colonial que se autoinmola para la glorificación de la misión colonial del colonizador" (Spivak, 1990, p. 123).

No es el objetivo desarrollar en extenso la propuesta de Giroux, sino señalar cómo su crítica iluminista reconfigura su matriz teórica incorporando nuevas categorías, nuevas conceptualizaciones de intuiciones, así como el rechazo de las que considera ilegítimas del proyecto moderno.

III. LA COMPLEJIDAD Y EL ILUMINISMO CRÍTICO.

Para buscar mayor coherencia, tanto interna como externa, de la matriz conceptual de la *Pedagogía*, proponemos una incorporación para fortalecer y reterritorializar la *iluminación crítica* en los dos sentidos de coherencia señalados: la idea de *Complejidad*. Esta idea la rescata Morín (2005) tanto de la vida cotidiana, como de la novela de los siglos XIX-XX, que confronta con las ideas opuestas del determinismo cientificista que denomina *paradigma de la simplicidad*. Según Morín (2005) este paradigma reduce el orden del universo a leyes o principios viendo sólo lo uno y olvidándose de lo múltiple. Separando lo que está ligado (disyunción) y ligando lo diverso (reducción). Su objetivo es la gran ley del universo que aporte la conexión entre las diferentes leyes de los diversos campos epistemológicos disciplinares. Disyunción generada en la separación cartesiana entre sujeto y objeto, la meditación interior frente al dominio de lo extenso. Disyunción que generó la separación entre filosofía y ciencia, humanismo y cultura científica, etc. En relación al paradigma de la complejidad Morín (2005) reconoce la dificultad de su inicio, su diversidad de sentidos, -propio de la complejidad, ¿de qué otra manera podría ser?-, destacando la recuperación del mundo empírico, así como de la incertidumbre contraria a la certidumbre nomológica del paradigma de la simplicidad. Pero reconoce, por otra parte, la inevitabilidad de caer en contradicciones. -Pero, ¿cómo un paradigma de la complejidad que no afirma un mundo unificado, no entraría en contradicciones?- Para este horizonte

epistemológico la contradicción implica una oportunidad de conocimiento, significa el descubrimiento de una realidad que no se explica desde la lógica o episteme disponible en ese momento histórico. Es pues una oportunidad de reconfigurar más coherentemente, tanto la lógica interna del paradigma, como su pertinencia epistemológica externa.

Morin (2005) recurre a tres principios: el *dialógico*, entre orden y desorden que colaboran produciendo una nueva relación de organización y complejidad; el de *recursividad organizativa* que explica con el ejemplo del remolino, el cual al mismo tiempo es producido y productor; y tercer principio, el *hologramático*, que sostiene que el menor elemento del holograma contiene la totalidad de la información del objeto representado. Dentro de este principio se aprecia una dialogicidad entre el todo y la parte. El análisis que realiza Morin (2005) del problema del sociólogo ejemplifica su idea de la complejidad. Como este especialista en sociología detenta una determinada cultura sociológica podría pensar que está en el centro de la sociedad; pero contrariamente, pertenece a una cultura periférica en las ciencias. Es un punto de vista particular. De tal forma es la limitante epistemológica que sólo se puede acudir a "meta-puntos de vista sobre nuestra sociedad" (Morin, 2005, p. 109). -¿No aplica esta misma problemática epistemológica a la pedagogía? Evidentemente sí.- Así que en el ámbito sociológico no podemos llegar al meta-sistema, al cual considera Morin meta-humano, meta-social. Para reforzar su punto de vista recurre a Gödel y Tarski que demostraron en el ámbito de la lógica que ningún sistema es capaz de autoexplicarse, ni autoprobarse totalmente. Para Morin (2005) todo sistema de pensamiento:

> …está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la oportunidad de tener meta-puntos de vista, el meta-punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la conceptualización. He allí por qué el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y conceptualización." (p. 109)

Así que mientras el paradigma de la simplicidad se asienta en la disyunción y la conjunción que señalamos supra, el paradigma de la complejidad promueve otras intuiciones conceptuales o principios tales como el de *distinción,* el de *conjunción* y el de *implicación.* Al unir causa y efecto, el segundo reaccionará sobre el primero y aportará nuevos conocimientos, puntos de vista, preguntas, etc. Romperemos la linealidad unidireccional mecanicista de esa relación. Es decir, las distinguimos y las volvemos a conjuntar. Igual podemos hacer con las nociones de lo uno y lo múltiple, diálogo que puede arrojar nuevas posibilidades de entender lo real, sea éste en su ámbito social o pedagógico. En cualquier sentido la complejidad se funda sobre la predominancia de la conjunción compleja condicionada por una matriz entre cuyos componentes está el contexto histórico con su respectiva profundidad y multiplicidad epistemológica disciplinar. De ninguna manera debemos entender la propuesta de la complejidad como algo acabado. Nada más lejos de la epistemología de esta

propuesta. Hay una aspiración a la totalidad y un reconocimiento de la imposibilidad de lograrlo. La complejidad asume que hay ideas rectoras o supuestos ontológicos sobre lo que es lo real y apuesta por una visión cuyas características se han planteado en este acercamiento. Apuesta que va más por el reto que problematiza la matriz epistemológica del conocimiento establecido que por dar respuestas definitivas. Asimismo, la simplificación es aceptada de forma provisional en su verdad relativa y no como verdad permanente. Tomar en cuenta tanto el pensar simplificador como el pensamiento globalista. El pensamiento iluminista crítico ya ha incorporado la dialéctica como un elemento de su matriz epistemológica, aplicándolo a la dialéctica individuo-sociedad, teoría-realidad, etc. Aquí la epistemología moriniana aporta otro par dialéctico: simplificación-globalización epistemológica, que lo ha llevado a lo que llama la idea fundamental de la complejidad: "no es que la esencia del mundo sea compleja y no simple. Es que esa esencia es inconcebible" (2005, p. 145). En esta perspectiva, los diferentes pares mencionados pertenecientes a la matriz epistemológica de la pedagogía crítica incorporan más elementos que persistan en la búsqueda de lo insondable de la realidad, pero proponiendo matrices que actúan como hipótesis para la acción o práctica docente en nuestro caso. El trabajo en perspectiva es la incorporación de lo que llama Morín paradigma de la complejidad, en tanto principios de inteligibilidad que determinen las condiciones de una visión compleja del universo físico, biológico y antropo-social; o Mandamientos de la complejidad (Morin, 1982) que recuperamos brevemente: 1.- Validez, aunque insuficiencia del principio de universalidad. 2.- Principio de reconocimiento y de integración de la irreversibilidad del tiempo en la física. Necesidad ineluctable de hacer intervenir la historia y el evento en toda descripción y explicación. 3.- Reconocimiento de la posibilidad de aislar las unidades elementales en la base del universo físico. 4.- Principio de la inevitabilidad de la problemática de la organización. 5.- Principio de causalidad compleja. 6.- Principio de consideración de los fenómenos según su dialógica. (En múltiples interacciones). 7.- Principio de distinción, pero no de disyunción entre el objeto o el ser y su entorno. 8.- Principio de relación entre el observador/conceptuador y el objeto observado/concebido. 9.- Posibilidad y necesidad de una teoría científica del sujeto. 10.- Posibilidad, a partir de una teoría de la autoproducción y de la auto organización de introducir y reconocer física y biológicamente y con mayor razón antropológicamente, las categorías de ser y de existencia. 11.- Reconocer científicamente la noción de autonomía. 12.- Problemáticas de las limitaciones lógicas. Reconocimiento de los límites de la demostración lógica en el seno de los sistemas formales complejos. 13.- Es preciso pensar de forma dialógica y mediante macroconceptos, que unan de forma complementaria nociones eventualmente antagónicas.

V. CONCLUSIONES.

Toda matriz ontoepistemológica en cualesquiera de los campos disciplinares tiene la necesidad de evolucionar para seguir teniendo sentido interno y externo. Por ejemplo, ya en el campo

de lo educativo, la coherencia interna curricular y la coherencia externa curricular. Una estrategia necesaria para que la permanente dialéctica entre intuición y concepto siga siendo pertinente, es la incorporación de nuevas conceptualizaciones de las intuiciones, tanto del propio campo disciplinar como de las de otros campos disciplinares que le sean consistentes. Aquí, seguimos brevemente la evolución de la categoría iluminista de la pedagogía crítica, destacando su incorporación a la pedagogía desde la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, así como su posterior distanciamiento desde la crítica posmoderna a la pedagogía moderna realizada desde la pedagogía de frontera de Giroux. Pero en la época contemporánea siguen emergiendo o han emergido perspectivas ontoepistemológicas que consideramos pertinente incorporar a la pedagogía crítica contemporánea. Ya antes se habían propuesto incorporaciones foucoultianas como la del lenguaje como caja de herramientas, así como la de reterritorialización. En este caso la matriz conceptual moriniana del paradigma de la complejidad aporta varias intuiciones-conceptos que enriquecen la matriz teórica de la pedagogía crítica contemporánea, haciéndola más pertinente en un mundo globalizado y multilógico.

REFERENCIAS

Adorno, T. (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ed. Arpe.

Alba, A. (1995). *Posmodernidad y Educación*. México: CESU-UNAM.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Bengoa Ruiz de Azúa, J. (1997). *De Heidegger a Habermas*. Barcelona: Herder.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Cassirer, E. (1986). *El problema del conocimiento.* México: FCE.

Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI.

Cortés del Moral, R. (1998). *La filosofía y la racionalidad contemporánea*. México: Universidad de Guanajuato.

Cortés del Moral, R. y Corona J. (2009). *Complejidad y pensamiento crítico*. México: Universidad de Guanajuato.

Eagleton, T. (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Gadamer, H. (1998) *Verdad y Método*. Salamanca: Ed. Sígueme.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Giddens, A. (1998). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Universidad.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI.

Hessen, J. (1944). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.

McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas*. México: UNAM-CESU.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Nietzsche, F. (1983). *La gaya ciencia*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Spivak, G. (1990). *Crítica de la razón poscolonial*. Madrid: Akal.