

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Pedagogia

Ana Ayuste

Modernidade tradicional e pedagogia crítica

A modernidade, fruto dos ideais e dos avanços do Iluminismo, caracteriza-se pela primazia da razão e pela concepção da pessoa como ser que se constrói, como sujeito da história. É a razão como instrumento e como capacidade humana que ilumina e aclara todas as esferas da vida, que se tornam cada vez mais compreensíveis e influenciáveis à ação do sujeito graças às descobertas da ciência e da técnica.

A idéia de progresso ganha cada vez mais força. O sujeito moderno confia na superação do presente a partir do conhecimento da realidade e da ação social. A expressão "época moderna" vai unida a termos como revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise ou espírito da época (Habermas, 1989; 18) e se concebe a história como uma sucessão de momentos que vão se superando no sentido que marca a humanidade. Desta forma, em nome da razão e da verdade absoluta, a modernidade gerou o surgimento de grandes relatos e narrativas que tentam orientar o curso da história num sentido que se pretende universalmente válido; é o caso da democracia liberal e do marxismo como contestação ao modelo de sociedade burguesa que se difunde com o desenvolvimento da modernidade.

Mas, ao mesmo tempo, o reino da razão instrumental, como única razão possível, que se orienta pelas máximas da eficácia e do êxito dos meios para alcançar determinados propósitos, se converteu num governo despótico, totalizador, que não permite dissidência e que superpõe os interesses dos sistemas acima dos indivíduos. Desta forma, o sujeito se vê submetido à razão do Estado, à razão da empresa, à razão do dinheiro ou à razão da cultura dos grupos sociais dominantes (Touraine, 1993).

Para Giddens, o termo modernidade pode ser considerado como equivalente à expressão "mundo industrializado", que se caracteriza pela industrialização dos processos de produção, o ápice do capitalismo, o crescimento massivo do poder organizado e a industrialização da guerra (Giddens, 1995; 26). A corrida armamentista, os Estados totalitários, o capitalismo selvagem, as diferenças Norte-Sul, a degradação do meio ambiente e a colonização cultural são consequências diretas da concepção de uma razão instrumental, que se baseia em fins e na busca dos meios mais eficazes, e não em interesses compartilhados que seriam mais próprios de uma razão comunicativa. A lógica da razão instrumental leva a que um empresário prefira pagar as multas pela contaminação que as fábricas criam do que investir na modificação dos estilos de produção e melhorar, assim, as condições ambientais, se isso supõe mais gastos para ele.

Escultura de Auguste Rodin – Foto Joaquim da Fonseca

Crítica e Modernidade

A escola moderna, produto da soma de conceitos, práticas, leis, técnicas e Estados nacionais que entendemos como "Europa Moderna", confia na educação para estender o domínio da razão e livrar a humanidade do obscurantismo das tradições. O projeto pedagógico iluminista se baseia fundamentalmente na exaltação do novo e no culto à razão e à verdade objetiva (quer dizer, ciência positivista). Os preconceitos e as superstições haverão de ser substituídos pelo conhecimento racional e pela evidência dos fatos empíricos. A função dos educadores é transmitir a verdade e os valores universais sobre os conceitos de bondade, beleza e verdade que orientam as diferentes esferas da cultura (normas sociais, vida política, arte, ciência, etc.). Os estudantes haverão de se desfazer de seus pensamentos e idéias preconcebidas para apreender o conhecimento, as narrativas e a versão dos fatos que a escola moderna lhes transfere.

Considera-se próprio da aula a aprendizagem das habilidades instrumentais e o conhecimento do mundo objetivo. Mas não se observam outros saberes vinculados às experiências dos diferentes grupos sociais, à complexidade do mundo social, nem às necessidades mais íntimas do sujeito. A concepção de uma educação basicamente instrumental potencia o desenvolvimento de determinadas habilidades e destrezas, mas esquece outras dimensões da personalidade humana, como as habilidades comunicativas, a participação social, o desenvolvimento pessoal, a auto-estima ou as relações interpessoais. Este fato nos conduz a uma prática educativa homogeneizadora, desintegradora das diferenças individuais, culturais e sociais das pessoas e coletividades que participam da educação e da sociedade em geral.

Se bem que a modernidade torne manifesta a necessidade de se conseguir uma educação para todos e de democratizar o acesso à cultura, conquistas sociais que não podemos esquecer, também é certo que a pedagogia moderna, fruto dos Estados liberais, dá ênfase à formação de um sujeito privilegiado, homem branco de classe média, que deverá dirigir os acontecimentos políticos e sociais de sua época. A reflexão em torno deste fato será um dos primeiros elementos de exame da pedagogia crítica. Nesta linha, surgem experiências educativas como a Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, a experiência educativa de Freinet; noutra linha, a desenvolvida por Makarenko, as Escolas de Hamburgo, Summerhill, a Escola Nova ou ainda a experiência de alfabetização de Freire. Uma dão ênfase ao desenvolvimento livre da personalidade de meninos e meninas e a uma metodologia adaptada a suas características, e outras se centram na luta contra as desigualdades sociais e culturais a partir da crítica às características da sociedade do momento.

No entanto, podemos dizer que a pedagogia crítica alcançou seu ponto máximo a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt através de seus representantes mais significativos, Horkheimer, Marcuse, Adorno e o próprio

Habermas, e sob a influência de pensadores como Gramsci e Paulo Freire em fins dos anos 60 e durante a década de 70. Desde o começo, a pedagogia crítica se colocou a libertação da pessoa e a luta contra as desigualdades sociais a partir da crítica ao desenvolvimento selvagem do sistema capitalista, à sociedade de consumo e à colonização cultural.

Se bem que esta primeira etapa da pedagogia crítica cumpre um papel relevante ao tornar manifesta a natureza política da educação, não supera uma das limitações mais importantes da modernidade, a relação sujeito-transformador/objeto-transformador: sujeito-partido que conscientiza os trabalhadores-objeto, sujeito-professorado que transmite a verdade e o conhecimento aos estudantes-objeto, sujeito-sociedade que explora e degrada a natureza-objeto. Não resta dúvida de que todas estas relações ocultam relações assimétricas de poder, que embora possam ser críticas com o sistema e conter elementos emancipadores, se mantêm, por outro lado, distantes da realidade do "objeto", que aparece como manipulável e acrítico.

Diante da crise atual dos fundamentos da modernidade, dos horrores do nazismo, fruto de uma razão instrumental patriotizada, do fracasso do socialismo real, da destruição do meio ambiente, da opressão das minorias étnicas, etc., apresentam-se diferentes respostas. Por um lado, aquelas que se baseiam na superação dos princípios da modernidade e desautorizam o papel do sujeito para promover estratégias de mudança e, por outro, as que buscam no próprio seio da modernidade possíveis soluções para sua crise e confiam na ação do sujeito para mudar o curso da história.

Rebeliões contra a modernidade

O pensamento pós-moderno surge como reação aos princípios iluministas da modernidade, à totalitarização da razão e ao sentido único da história. Frente aos pensadores mais representativos da modernidade – Rousseau, Kant ou, inclusive, um pouco mais tarde, Hegel e Marx – cresce a obra demolidora e antimodernista de Nietzsche, para quem o mundo só pode se justificar como fenômeno estético, e a de Heidegger, para quem Hitler foi a realização de sua teoria. Atualmente, o enfoque genealógico de Foucault, o desconstrucionista de Derrida e o pós-moderno de Lyotard encabeçam os ataques aos objetivos emancipadores da modernidade e fazem da obra de Nietzsche sua principal referência. Já não há uma verdade mas muitas verdades, já não existe um sentido único da história e as grandes idéias desaparecem, porque *tudo vale*.

Frente à relação sujeito-objeto própria da modernidade tradicional, as proposições pós-modernas promovem a dissolução do sujeito transformador. Sob a aparência de um

discurso crítico contra as relações de poder, a dissolução do sujeito elimina qualquer possibilidade de mudança social. Assim, o ataque ao sujeito transformador torna muito mais vulnerável os movimentos sociais que estão lutando contra as novas desigualdades que a atual sociedade da informação está gerando. "Não podemos excluir de antemão que o neo-conservadorismo, ou o anarquismo de inspiração estética, em nome de uma despedida da modernidade, não estejam provando nada mais do que uma rebelião contra ela. Poderia ser que sob esse manto de pós-iluminismo não se ocultasse senão a cumplicidade com uma já venerável tradição de contra-iluminismo." (Habermas, 1989: 15)

A pós-modernidade faz tremer inclusive os próprios pilares da ciência. Feyerabend considera que a ciência é uma forma a mais de conhecimento e que, portanto, não está acima do vodu ou da astrologia. Do mesmo modo, Lyotard considera que a ciência é uma narrativa como tantas outras, um relato, um conto, mas que, ao contrário destes, contém uma idéia de futuro, um projeto histórico. Contra a própria idéia de projeto se rebelam as proposições pós-modernas, para as quais tudo vale, o que na prática significa que tudo permanece igual. A religião, a arte, a filosofia, são equiparáveis à ciência, e todo o pensamento humano é relativo, tudo é limitado, condicional. A única certeza universal que parecem aceitar é o relativismo, como se isso em si não fosse um absoluto.

A polêmica que Ernest Nolte iniciou em 1986 em torno do historicismo desembocou no questionamento da existência do extermínio em câmaras de gás nos campos de concentração nazistas. A concepção da história como um conjunto de narrativas de diferente natureza se fundamenta na idéia de que uma prática não pode ser compreendida nem julgada fora das formas de vida e tradições em que esta se insere. O fato de que alguns alemães de tendência nazista negaram a veracidade desses fatos não deve pôr em questionamento um dos capítulos mais terríveis de nossa história. Todos conhecemos as consequências que traz a perda de memória histórica. Agora, mais do que nunca, a educação deve tomar partido por um projeto crítico e comprometido, pois o crescimento da ultradireita em todo o mundo e o aumento de atitudes racistas e intolerantes colocam em perigo os princípios básicos da convivência e da democracia.

Contra as utopias da modernidade, a pós-modernidade opta pelo presente, vive de costas para o passado e fecha os olhos diante de um futuro que não lhe preocupa minimamente. O presente é a única dimensão temporal que tem relevância. Dessa forma, se livra dos erros do passado e se desembaraca da responsabilidade do futuro. Não há projeto porque tampouco há sujeito. O sujeito moderno desaparece, se dilui em grupo, na estrutura ou no sistema, o indivíduo não vê motivos para se comprometer com seu tempo, o que importa é consumir o presente da forma mais satisfatória. As grandes revoluções modernas, os sonhos de sociedades mais justas, a confiança na ciência e no pensamento, o universal frente ao particular, os valores iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade desmoronaram diante do surgimento de um indivíduo solitário e de uma cultura consumista na qual a comunicação se reduz aos *mass media*.

Outra das críticas mais radicais das proposições pós-modernas é a desenvolvida por Foucault em torno da sexualidade e do poder. Se bem que a concepção homogeneizadora da modernidade tradicional observe apenas um único modelo válido de sexualidade, que se identifica com o da pessoa heterossexual em sua expressão mais convencional, deslegitimando outras formas de relação sexual, Foucault, em nome de uma sexualidade sem limites, entende que qualquer forma de relação sexual é válida e que, portanto, nenhuma deve ser objeto de castigo. Fato que o levou a defender a despenalização da violação (Cooper e outros, 1977). As consequências pedagógicas desta posição são evidentes: desaparece a distinção entre o bem e o mal e se confunde o desejável com o desejado, o que se traduz numa educação vazia de valores em que qualquer atitude é aceitável.

Os enfoques pós-modernos resistem a aceitar qualquer norma ou convenção social por mais democrática que esta seja. O único critério que orienta a ação do indivíduo é o da satisfação pessoal, portanto, é tão válido que as crianças se divirtam brincando como brigando. O objetivo educativo não é aprofundar os valores democráticos ou aprender a respeitar a diferença, mas sim que todas as crianças sejam felizes, sem importar a forma que empregam para conseguir isso. Da mesma maneira, não tem muita importância que as crianças se esforcem estudando, mas sim que sejam felizes e se guiem pelos desejos do momento, abandonando assim o caminho para as que têm mais possibilidades.

Atualmente, um dos elementos mais importantes das reformas educativas é o respeito à diversidade ou à diferença. Fato que justifica a existência de itinerários curriculares distintos em função das características das diferentes coletividades ou pessoas. No entanto, não podemos esquecer que a sociedade, além de diversa, é desigual. A orientação predominante de uma sociedade desigual tende a que os diferentes itinerários curriculares reforcem as desigualdades sociais existentes. Por trás do currículo se escondem condicionantes como o poder econômico, as características do meio, a situação familiar, o gênero, a etnia e a arbitrariedade cultural da escola. O respeito a processos e ritmos diferentes de aprendizagem à margem da consideração desigual da sociedade pode dar chance a que aceitemos como válidos níveis educativos muito diferentes (Flecha, 1994: 74).

A educação, desde a perspectiva da pós-modernidade, fica reduzida a uma educação sujeita aos critérios cambiantes da moda e dos interesses da indústria cultural. Uma educação fugaz, cambiante e consumista. Encontram-se num mesmo saco a literatura de Cervantes e os gibis de Conan, o Bárbaro. Esta concepção levou muitos educadores a não se sentirem responsáveis pelo processo educativo e a evitar qualquer compromisso com sua realidade. Trata-se de satisfazer os desejos da criança e não de fazer frente às novas exigências da sociedade da informação. Aceitam-se as desigualdades e educa-se para que meninos e meninas não provoquem excessivas resistências.

Evolução da pedagogia crítica

Primeira pedagogia crítica

- ☛ Relação sujeito-objeto.
- ☛ Modelo de sociedade e de pessoa integrado em projetos globais (anarquismo, socialismo...).
- ☛ A aprendizagem se baseia fundamentalmente no conhecimento do mundo objetivo e dos fatos físicos e palpáveis.
- ☛ Crítica à razão instrumental.
- ☛ Supremacia dos interesses coletivos sobre os individuais.
- ☛ Igualdade homogeneizadora.
- ☛ O educador como líder político.
- ☛ A aprendizagem baseada no conhecimento dos educadores ou nas idéias de vanguarda.
- ☛ Influência do marxismo e da primeira teoria crítica (Horkheimer, Marcuse, Adorno).
- ☛ Ferrer i Guàrdia, Freinet, Makarenko, Tolstoi, Neill, Illich, Freire.

Pedagogia crítica atual

- ☛ Relação sujeito-sujeito.
- ☛ Não há modelo social *a priori*, se constrói através do diálogo intersubjetivo.
- ☛ A aprendizagem considera o conhecimento dos três mundos: objetivo, social e subjetivo.
- ☛ Defesa da razão comunicativa.
- ☛ Convergência entre os interesses individuais e os coletivos.
- ☛ Busca da igualdade em função do respeito à diferença.
- ☛ O educador como facilitador do diálogo.
- ☛ Aprendizagem entre iguais.
- ☛ Influência da teoria crítica atual (Habermas) e de teorias dualistas da sociedade (Giddens).
- ☛ Freire, Willis, Apple, Giroux.

Modernidade comunicativa e pedagogia crítica atual

A pedagogia crítica atual supera as limitações da primeira etapa da pedagogia crítica sujeita à modernidade tradicional, a divisão sujeito-objeto e os enfoques pós-modernos que postulam a dissolução da história e do sujeito transformador (agentes, movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais...). As novas teorias da sociedade mantêm visões dualistas, sistema e mundo da vida (Habermas) ou estrutura e agência (Giddens). Desta maneira, recuperam o papel do sujeito (pessoa, grupos ou movimentos sociais) como agente de ação e de mudança frente à tendência colonizadora dos sistemas, superando, assim, a concepção imobilista das posturas estruturalistas do modelo da reprodução e das pós-estruturalistas dos seguidores de Nietzsche.

A Teoria Crítica atual em que se baseia fundamentalmente a nova pedagogia crítica nos propõe um novo enfoque da modernidade baseado na razão comunicativa a partir do diálogo e da relação sujeito-sujeito. Supera, portanto, a relação tradicional entre sujeito transformador e objeto transformado e propõe nem tanto um modelo de sociedade, como seria próprio dos relatos da modernidade tradicional, como uma ética procedimental baseada no diálogo da democracia como meio de favorecer o progresso social e o desenvolvimento dos indivíduos. Não se aceitam outros condicionantes ou argumentos *a priori* que não sejam os requisitos para estabelecer um diálogo democrático, longe de possíveis coações e contra qualquer tipo de relações de poder. Hoje em dia, a política emancipatória da modernidade não tem um projeto definido que determina a ação, mas se orienta pelo princípio de autonomia e de liberdade do indivíduo para escolher que estilo de vida e que tipo de sociedade deseja (Giddens, 1995: 269).

O enfoque comunicativo da pedagogia crítica atual se baseia no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a partir da interação entre iguais, a negociação, o intercâmbio de

significados e experiências. Portanto, não existe uma única verdade, como é o caso da pedagogia crítica anterior, própria da modernidade tradicional, mas tampouco renuncia à busca de uma verdade de consenso, como é o caso dos enfoques pós-modernos. Neste contexto, entende-se que o conhecimento e a verdade vão se construindo a partir dos acordos mais universais. Desta perspectiva, não se põe em dúvida a existência das câmaras de gás, senão que se recolhem todas as versões para se construir uma história baseada na experiência e nas vivências dos diferentes grupos sociais. Neste sentido, a educação deve englobar textos, memórias, narrativas e histórias das diferentes culturas e grupos sociais que formam a comunidade.

No diálogo não existem uns saberes ou opiniões necessariamente melhores do que outros, mas um enriquecimento constante a partir da busca do melhor argumento. Desta maneira, se descarta qualquer tipo de coerção e se denuncia o uso da violência. Só se consideram válidas aquelas formas de relações pessoais, sexuais ou sociais baseadas no consenso, livres de pressões e de chantagens.

O enfoque comunicativo persegue a criação de uma comunidade comunicativa de aprendizagem, na qual não se dá uma relação de poder entre os diferentes membros que integram a comunidade educativa (professores, estudantes, associações de pais e mães, organizações sociais) e na qual se buscam as melhores condições para o desenvolvimento do processo educativo. Portanto, todas as questões relacionadas com o currículo ou com a organização da prática educativa (horários, avaliação, envolvimento com o meio, elementos inovadores, etc.) são discutidas e combinadas por todas as partes implicadas.



Desta perspectiva, o objetivo da educação é criar melhores situações de aprendizagem e de diálogo em que não aconteçam nem distorções nem coerções. A razão acadêmica e a razão científico-técnica não se impõem sobre as demais, desclassificando os discursos baseados na experiência ou no conhecimento direto dos alunos, senão que os complementam. As decisões são tomadas por consenso e a discordância, longe de ser um obstáculo, se transforma num dos elementos centrais da aprendizagem. A discordância permite, por um lado, integrar as mensagens dos diferentes movimentos sociais e avançar no desenvolvimento de uma educação crítica e, por outro, supõe uma fonte de motivação para buscar argumentos mais ricos e mais completos com os quais resolver situações concretas de aprendizagem.

I discurso hegemônico, que silenciou de forma contínua as vozes de determinados grupos sociais (mulheres, minorias étnicas), se vê deslocado por uma perspectiva crítica da educação, orientada para criar espaços e processos de aprendizagem nos quais se integrem todas as vozes com o fim de facilitar a interrelação, o respeito à diferença e o enriquecimento mútuo. Por outro lado, hoje em dia, as velhas estruturas de identidade construídas a partir de uma relação estável com o mercado de trabalho através de uma profissão e a partir da família tradicional estão em crise. Cada vez mais o indivíduo enfrenta um mundo aberto, cheio de possibilidades diferentes diante das quais deve se posicionar. Este fato, embora o faça mais livre, também lhe cria mais insegurança e lhe exige maior responsabilidade. Por esta razão, a auto-reflexão e o diálogo ganham especial relevância como procedimentos educativos.

O conceito de igualdade do projeto iluminista derivou num conceito de homogeneização cultural e educativo que foi recusado pela maioria. Mas, enquanto os enfoques pós-modernos aspiram à radicalização da diferença, o que pode nos conduzir à aceitação tácita das desigualdades sociais, a pedagogia crítica propõe um conceito de igualdade não uniformizador que implica o acesso igualitário a bens e recursos para que a pessoa possa decidir que estilo de vida deseja em função de suas próprias diferenças.

Autores como Freire, Giroux, Willis, Apple e Macedo se inscrevem de forma diferente neste enfoque, mas todos coincidem na necessidade de elaborar um discurso pedagógico crítico que supere as limitações das proposições mais tecnocráticas da educação e a confusão que provocaram algumas correntes de pensamento pós-modernas. Entendem a educação como um processo de comunicação que se estende além das aulas. Por esta razão, seus efeitos transformadores também se refletem em determinadas ações, tanto na comunidade como na sociedade em geral. Neste contexto, as relações que se estabelecem dentro da escola são tão importantes como as relações externas. O projeto educativo se inscreve como uma linha de ação a mais na comunidade, se faz eco da realidade social e das mensagens dos diferentes movimentos sociais como temas de interesse para debater e refletir coletivamente. O professorado se envolve no processo sócio-histórico que vive. O educador, longe de atuar como um agitador político, favorece a reflexão e as relações simétricas no diálogo, evitando possíveis distorções ou ruídos.

Uma das críticas constantes à escola como instituição da modernidade e à educação em geral é sua capacidade de reprodução dos valores dominantes e das desigualdades sociais. No entanto, não devemos nos basear tanto em suas limitações como em suas possibilidades. Não podemos omitir nem sua capacidade para a transformação como âmbito de comunicação e de criação de conhecimento, nem a capacidade dos estudantes para "resistir" às tentativas de homogeneização cultural e de colonização do sistema educativo. A nova concepção crítica da educação concebe os estudantes como produtores culturais e não como simples consumidores passivos. Neste contexto, nós, educadores e estudantes, temos que voltar a recuperar a confiança na educação como um meio a mais para lutar contra a situação atual de crescente desigualdade e injustiça. Não podemos nos deixar confundir pelos ataques neo-conservadores revestidos hoje de uma aparente linguagem crítica, que no fundo só aspiram a atrapalhar o desenvolvimento de práticas para a emancipação.

Ana Ayuste pertence ao Centre de Recerca d'Educació de Persones Adultes (CREA) da Universidade de Barcelona

Artigo originalmente publicado no *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: Praxis, n° 254, jan/97.

Referências Bibliográficas

- Cooper, D.; Faye, J. P.; Faye, M. O.; Foucault, M., (1977). "Dialogue Sur l'Enfermement et la Répression Psychiatrique". *Change*, 32-33, Paris; Collectif Change, pp. 76-110.
- Flecha, R. (1994). "Las Nuevas Desigualdades Educativas", em Castells, M., e outros. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del Yo*, Barcelona, Ediciones 62.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I. *Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*, Madri, Taurus.
- _____. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. II. *Crítica de la Razón Funcionalista*, Madri, Taurus.
- _____. (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, Madri, Taurus.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la Modernidad*, Madri, Temas de Hoy.

Para Saber Mais:

- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*, Madri, Paidós/MEC.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F., e Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y Transformar*, Barcelona, Graó.
- Derrida, J. (1989). *La Deconstrucción en las Fronteras de la Filosofía. La Retirada de la Metáfora*, Barcelona, Paidós/ICE da Universidade Autònoma de Barcelona.
- Foucault, M. (1987). *La Arqueología del Saber*, Madri, Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*, Madri, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC.
- e Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*, Barcelona, El Roure.
- Kemis, J. (1987). *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Lyotard, J. (1987). *La Condición Postmoderna*, Madri, Cátedra.
- Rodríguez, M. (1992). "Pedagogía Crítica", *Aula de Innovació Educativa*, 7, outubro, pp. 67-74; e 8, novembro, pp. 73-78, Barcelona.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los Chicos de la Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*, Madri, Akal.