



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de
Costa Rica

Gómez Torres, Juan Rafael; Mora Alvarado, Maynor Antonio
Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios
a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 19, núm. 1, 2019, Enero-Abril, pp. 1-23
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v19i1.35574

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854031>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire

Education, ethics of the liberation and community: Comments from the thought of Lev Vygotsky and Paulo Freire

Volumen 19, Número 1
Sección Especial
Enero-Abril
pp. 1-23

Este número se publica el 1 de enero de 2019
DOI: [10.15517/aie.v19i1.35574](https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35574)

Juan Rafael Gómez Torres
Maynor Antonio Mora Alvarado

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire

Education, ethics of the liberation and community: Comments from the thought of Lev Vygotsky and Paulo Freire

Juan Rafael Gómez Torres¹
Maynor Antonio Mora Alvarado²

Resumen: Este escrito plantea la necesidad de un debate sobre la importancia de Vygotsky y Freire en la comprensión de la educación como hecho histórico/social comunitario; es decir, de la relación entre la educación formal y no formal, la comunidad general como lugar histórico/social e histórico/cultural y la ética, ésta última entendida como vínculo de dicha comunidad sobre la base de una ética de la liberación. La tesis propuesta es que, sin un vínculo epistemológicamente abierto entre estas dimensiones, si se sigue a los dos maestros citados, la educación es una tarea sin futuro ni compromiso con los más pobres en América Latina.

Palabras clave: educación, pensamiento crítico, ética de la liberación.

Abstract: This paper raises the need for a debate about the relevance of Vygotsky and Freire for understanding of education as a historical/social community fact; that is, the relationship between formal and non-formal education, the community, in general, as a historical/social and historical/cultural and ethical place, the latter understood it as a link of that community based on an ethics of liberation. The proposed thesis is that, without an epistemologically open link between these dimensions, starting from the two teachers mentioned, education is a task without a future or commitment to the poorest in Latin America.

Keywords: education, critical thinking, ethics of liberation.

¹ Profesor e Investigador de la Universidad Nacional (UNA), en la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Costa Rica. Dirección electrónica: ggomezz1@yahoo.es

² Profesor de la Universidad Nacional (UNA), en la Escuela de Sociología, Costa Rica. Dirección electrónica: mmoraa90@hotmail.com

Documento recibido: 9 de julio, 2018

Enviado a corrección: 2 de octubre, 2018

Aprobado: 29 de octubre, 2018

1. Introducción: El aporte de dos grandes maestros de la educación y la noción de la pedagogía como ciencia comprometida y como acto social total

La importancia de Vygotsky y Freire en la comprensión de la educación como realidad y como un acto necesario para la reproducción histórico/cultural e histórico/social de la comunidad y la vida es indudable. Ante todo, para una región como Nuestra América, nombre dado por el prócer José Martí, caracterizada por graves problemas de desigualdad interna, así como de desigualdad colonial respecto de los llamados países o regiones centrales, tengan estas un carácter geográfico específico dentro de la denominada globalización, o bien, un carácter ubicuo desterritorializado, como sucede hoy en día con dicha "globalización" (en realidad transnacionalización neoliberal). En última instancia, estas dos formas de desigualdad están profundamente ligadas por la forma de organización actual del capitalismo mundial. Lo cual, siguiendo a nuestros dos autores, impiden el desarrollo de una conciencia plena de las situaciones sociales, ante todo, cuando de por medio nos encontramos con formas ideológicas impositivas de entender el mundo, la realidad social y la naturaleza.

Este texto busca resaltar, por ello, algunos aspectos de la tarea que se propusieron estos dos pensadores, así como su vigencia, a partir del análisis —también— de algunos conceptos que se desprenden de su legado (para ellos entendido desde otros términos), desde los cuales comprendieron la educación como parte fundamental de la realidad, sin la cual es imposible percibir hoy en día una posible transmodernidad³ crítica (Dussel, 2015 y 1998) y de colonial (Mignolo, 2007). Lo anterior, nos lleva al rescate de los sentidos epistemológicos desde una negatividad radical (Adorno, 1998), necesaria para enfrentar una "naturalización" de la desigualdad social, así como el hecho de entender supuestamente al capitalismo como única forma de organización de lo social; al llevarnos a la pérdida de variadas formas y modos de organización social, política y económica, los cuales ha producido, y podría seguir produciendo, la humanidad. Lo anterior, nos deja frente a un

³ Entiéndase la transmodernidad como el fenómeno utópico que permite caminar hacia un periodo de la historia donde sea superada la modernidad como modelo ideológico de dominación y colonización. Superarla implica conocerla profundamente desde sus raíces e imbricaciones histórico/sociales para iniciar procesos descolonizadores donde la meta será no repetir el camino de la desigualdad social, la acumulación sin más, la separación del ser humano de la naturaleza, la apuesta por una ciencia instrumentalista al servicio del gran capital, la reducción del pensamiento al filo logos europeo, entre otros. No repetir, pero sí construir mundos otros donde quepamos todas y todos, donde se mande obedeciendo y donde no haya lugar para la discriminación social ni para la desigualdad social.

panorama histórico anti/utópico y propio de un materialismo instrumentalista, donde la vida misma, como un todo se pone en claro peligro.

Por ello, creemos necesario el regreso a un debate holístico y diverso de la realidad social, como el que otrora nos plantearan la teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación, aunque contextualizado y atinente a nuestros tiempos. Además de necesario, es urgente, como hemos señalado, repensar el lugar y momento que vivimos en un tiempo histórico en el que la vida humana, y la vida en general, se ve abiertamente amenazada, y donde, más que nunca, la idea de humanidad o de ser humano como ser corpóreo (Mora, 2014) se nos presenta como algo universal y central.

Dicha ideología es impuesta mediante procesos culturales comunicantes asociados a la idea de globalización, término este que responde más que todo a los lineamientos del capitalismo avanzado o imperial (Lenin, 2012). Se trata de un capitalismo para el cual, frente a la fetichización absoluta del valor de cambio o de dinero en otros términos (Marx, 1981) y Hinkelammert (1981), cobra una realidad pavorosa, que muchas veces no es tomada en cuenta por los estudiosos de las ciencias humanas, sociales y de la educación en particular.

Lo anterior supone, a su vez, la necesidad de descolonizar términos o categorías que resultan groseramente equívocas y, de alguna manera, resignificadas desde el discurso legitimador del modelo de (in)convivencia global que parece ser único y para el cual la pobreza, la desigualdad, el dolor, la tragedia destructiva interespecies (Singer, 1999) y ecológica en general, no tienen la mayor importancia frente al consumo desaforado de mercancías, frente a la producción de ganancias y el proceso de acumulación del capital.

La ideología neocolonial de la globalización economicista se rige por la moral del más fuerte, deificando una nueva y terrorífica piedra de sacrificio de la vida y de la normalización cotidiana de tal indiferencia ante el dolor del otro/a. En ello juegan un papel central los medios de comunicación de masas, así como las instituciones sociales y culturales apropiadas y cooptadas por la modernidad capitalista, pues las mismas son el bastión de dicha legitimación, en tanto suelen estar en función de los intereses del mercado mundial.

El aporte de los maestros ya citados se vuelve fundamental para desnaturalizar el sometimiento del Otro/a dadas sus propuestas alternativas para una educación crítica, comunitaria y liberadora. La tesis principal que podemos inferir de la obra conjunta de tales maestros es la necesidad de replantear la idea de la educación como hecho histórico/social (González, 2013, p. 13) total o comunitario, que entiende la ética material o concreta como "*ética de este mundo*" (Cortina, 2015, pp. 41-53), como crítica a la ciencia (*episteme*) y a la

técnica sin más (desde una crítica tecnológica —*techné* más *logos*—), y como la necesidad de una cercanía o retorno al (nos)otros (Gogol, 2007; Lenkersdorf, 2005; y Lévinas, 2014), pues la educación es también del Otro/a y no solo de nosotros/as (Skliar, 2007). Ese tipo de educación ética ha experimentado de forma políticamente efectiva el entramado conceptual de una idea radical de democracia desde abajo (Gallardo, 1989) y desde el sentido más primigenio del concepto de pueblo (Gallardo, 2007; Gutiérrez, 1993; Hinkelammert, 2010) y de (con)vivencia o interculturalidad (Fornet-Betancourt, 1994).

2. Punto de partida: La educación como hecho social total o comunitario

Una de las lecciones más importantes de nuestros dos autores es el reconocimiento (meta) social (evitando las desviaciones sociologizantes de carácter modernizador). Paulo Freire nos lleva a una comprensión de la educación como hecho histórico/social comunitario y personal, mientras Vygotsky a la *"idea de personalidad como un sistema que no es equivalente a la suma de las funciones psicológicas"* (González, 2013, p. 47), pues para el bielorruso la personalidad es un todo integrador de lo cognitivo y lo afectivo, así como un configurador del carácter irreplicable del sujeto (Cabrera y Fariña, 2005). ¿Qué quiere decir esto? Nada tan sencillo, como la idea de que la educación es una forma en micro/escala de vivir el mundo, el pueblo y la comunidad más generales; esto es, las relaciones primarias y fundamentales de la vida humana heredadas desde la antigüedad por la tradición cultural de oriente y occidente. De esta manera, lo total/social se presenta en lo parcial/social en una relación de condicionamiento ligada con los aspectos históricos.

Lo anterior, nos recuerda la idea de educación propia de los pueblos profundos de Nuestra América, una que no se desliga de lo colectivo, que en lo colectivo encuentra su camino para dar sentido a la vida particular, pues la educación originaria o propia es para ellos/as una totalidad, un equilibrio dinámico y armónico (Bateson, 2006). Dicho de otro modo, en la educación propia de estas comunidades educar significa aprender a vivir en equilibrio con la naturaleza, para ellos y ellas, las enseñanzas yacen en su cosmovisión, la que se suele transmitir oralmente mediante la historia y la vivencia, así aprender es un acto dinámico, cognitivo, afectivo, comunitario o vivencial.

Probablemente, al igual que en el caso de las distintas formas de vivencia de la religión y de las festividades comunitarias de distintas culturas, el "hecho social comunitario" evita la segmentación general que se vive en la actualidad. En tiempos hiper modernos como en los que vivimos, cobra gran importancia las preguntas del tipo *"¿Cómo es posible el orden*

social?" (Luhmann, 2010) aunque, luego, la respuesta de este sociólogo caiga en la misma trampa epistemo/sistémica de la modernidad socialmente disociadora y defensora de una realidad bajo el concepto/fetichismo de "sistema".

Con la categoría de "hecho social comunitario" se intenta superar toda forma de vitalismo, y, en este caso, de vitalismo social, sin rehuir a la idea de que constituimos ante todo un cuerpo social, un entramado energético y ecológico organizado, alrededor de la vida, también como "hecho natural total", al que no puede achacársele, sin más, el concepto osificante de "sistema". En todo caso, los términos "sistema", "modelo", conllevan una influencia reificante, solo constituyen instrumentos heurísticos que no dan cuenta de los ricos procesos reales (vitales y orgánicos) de la comunidad.

La educación involucra todas las fuerzas y fases de la vida en su mismo devenir óntico. De tal modo, la educación involucra movimiento, incertidumbre y acontecimiento, propio de interacciones amplias y flexibles entre diversos saberes, formas de ser y de existir, que son irreducibles a una teoría sistémica, aunque la idea de Bertalanffy (1989) pueda ayudar a comprender en parte, pero solo en parte, este *holon* (dirían los griegos, pero también nuestros pueblos indígenas en otros términos como el de *Madre*, el de *Niño* el de *Tierra*) como *unidad sagrada* (Bateson, 2006). No queremos decir, de ningún modo, que todo es válido en ese acontecer con tendencias caóticas, sino que, más bien, intentamos visualizar la complejidad propia del todo educativo, que se manifiesta en partes indivisibles y conectadas entre sí, esto es, el devenir histórico (Hegel, 2008; Heidegger, 2012; Lévinas, 2009; Marx, 1981; Singer, 2003).

Al ser la educación una realidad potencialmente liberadora y un acontecimiento indeterminado, complejo y comunitario, Freire la ve como una posibilidad real para superar la sujeción que produce la educación bancaria, sujeción que es fuente de dolor, angustia y miserias (Althusser, 1988; Butler, 1997). Así, la educación es una forma de vida, un camino para trazar nuestro propio destino y salirse de las relaciones objetivas y subjetivas de dominación. Por ejemplo, salirse de las relaciones de dominación capitalista, supone, a su vez, salirse de dicho modelo "sistémico" y reduccionista, para el cual el dinero y la riqueza se convierten en la razón individualista que "mueve" al mundo (como plantea la economía moderna desde Smith, 1986), hasta la actualidad del globalismo neoliberal, razón que críticos y no críticos hemos interiorizado dentro de la modernidad, pero que hoy la decolonialidad y la transmodernidad —como críticas radicales— nos llaman a salirnos de esos reduccionismos epistémicos.

La comunidad educativa supone que, dentro de ella, unos y otras, nos vemos directamente a los ojos, nos miremos a los rostros, o al menos sintamos la presencia del Otro/a, pero no una interacción centrada en el tiempo del mercado o de la producción de mercancías y dinero, que prepara, por ejemplo, para las cadenas productivas capitalistas (...) por un lado y, por otro, para la lógica secuencial de pregunta/respuesta mecanizada en la "mejor" transposición de la lógica binario/secuencial de la computarización que se implantado al mundo de la vida (Habermas, 2007a y 2007b; Husserl, 2008; Perrenoud, 2007). Si no, más bien, una interacción libre de presiones mercantiles que den espacio y tiempo para encontrarse con los Otros/as.

Siguiendo a Vygotsky, en un sentido crítico, no nos debe interesar la educación como simple acto cognitivo⁴, sino como acto/juego que nos involucra mental, emocional y corporalmente con la cultura y, por ello, con la comunidad que la produce (Rodríguez, 2013). Así, el acto cognitivo, en conjunto con las emociones y vivencias, rebasa la secuencialidad computacional/sistémica del tiempo como mercancía social, y nos retrotrae a un tiempo/todo que se expande en sus dimensiones espaciales y espacio/temporales propiamente dichas, en la relación de los cuerpos y su ecología inmediata, en la cercanía de los seres humanos como entes comunitarios, completos e irreductibles. En ese sentido, los pueblos originarios de Nuestra América han comprendido desde tiempos inmemoriales la complejidad de la realidad y la reproducen, sin seccionarla, mediante la vida de un tiempo y un espacio cíclico, total y esperanzador, ya que este no es producto de la ingenuidad ni de proyectos utópicos modernistas, sino de la fertilidad de sus amplias y ricas cosmovisiones, en las que la educación juega un papel central para la vida comunitaria.

Vista de esta manera, la educación es un logro de la humanidad, incluso en su caracterización o dimensión formal. Cuando el niño, el joven y el adulto escriben, se sensibilizan, juegan o experimentan, lo hacen de forma completa como entes materiales/espirituales complejos. El sentido de la premura lineal del capitalismo desaparece y lo importante recae en el preguntarse/juego/sentires, no en la respuesta secuenciada hacia otra respuesta, es decir, de un dato a otro dato, de un *byte* hacia otro *byte*.

Indudablemente, los aspectos científicos importan en la comprensión de este proceso cognitivo, lúdico, emocional y vivencial, pero no ya el de una ciencia objetivizante, sino de

⁴ Al inicio de su obra, Vygotsky seguía un experimentalismo positivista, que, por suerte luego superó, eso es evidente desde que escribió su ensayo sobre "El significado histórico de la psicología" en 1926, y propone, eventualmente, el método genético experimental como alternativa, donde las emociones, la vivencia y la situación social del desarrollo humano adquieren gran importancia, junto a lo cognitivo.

una ciencia comunicativa y transmoderna; de una ciencia que se observa a sí misma en el proceso del darse como ciencia, es decir, de una ciencia antimetódica, indisciplinada, desobediente e hipercrítica (Gómez, 2016), lo que produce un proceso de creación y recreación. Por ende, existe igualmente un proceso evolutivo, pero no en función de una meta aislada sino de un conjunto de metas que van y vienen dialécticamente dentro de un "tiempo complejo". Por ello, aparece una dimensión evolutiva, pero de naturaleza débil; no el de una progresión sin retorno y sin salidas laterales y ricas ramificaciones dentro de la organización compleja de la vida misma. Este tiempo complejo nos lleva a comprender de manera muy distinta la realidad social y educativa, ligado al proceso de constitución socio/histórica de la conciencia:

Vygotski, desde la psicología, y Freire, desde la educación, convergen en la idea de que el origen de la conciencia está ineludiblemente ligado a los procesos histórico culturales y prácticas sociales. La educación es una práctica social que tiene una historia y que refleja los valores y creencias de la sociedad en que dicha práctica se realiza. Vygotski y Freire entendieron que la educación, en su forma institucionalizada, cumple la función de mantener el orden social establecido. Sin embargo, también se percataron de que en la práctica social la educación puede ser transformada mediante nuestras acciones. (Rodríguez, 2007, p. 2)

Sobre algunos de estos aspectos insistiremos más adelante en el presente documento.

3. La educación se constituye desde la ética y la comunidad de la liberación

En la actualidad existen un sin número de diagnósticos sobre la realidad de la educación latinoamericana, a la que califican como un desastre en proceso, como una realidad generadora de exclusión, clasificación y organizadora de las clases o sectores sociales del cada país; aunque dichos estudios pretenden ser objetivistas, pues solo aportan datos para explicar las condiciones sociales e históricas materiales, sin contribuir con alternativas críticas o liberadoras para con las necesidades y el futuro de las y los que menos tienen.

Es importante, sin embargo, partir del reconocimiento esa realidad —misma que acabamos de describir en parte—, pues inclusive una visión parcial de ella evidencia las inhumanas condiciones económicas, sociales y de desigualdad en que permanece una gran mayoría de la población de nuestro subcontinente; es decir, es necesario el diagnóstico

situacional para dirigir la acción pedagógica pero no es suficiente para una comprensión integral del fenómeno educativo, por eso es indispensable ir más allá, es necesario también promover un proceso autoliberador (Freire, 2005) y transgresor de tales condiciones objetivas. En otras palabras, la educación nuestra, americana ha de manifestarse como una gran vía (pedagogía de la liberación, Freire, 2005) para la autoconstitución de nuestros pueblos tanto en sus dimensiones objetivas como críticas.

A continuación, especificaremos, siguiendo a los autores que nos guían en este análisis, las condiciones fundamentales de la perspectiva que estamos sosteniendo. Dicho de otra forma, de la misma y ya casi olvidada teoría de la dependencia y de la filosofía, la pedagogía, la psicología y la sociología de la liberación nuestro americana, donde se ubica a pensadores como Paulo Freire.

3.1 El aporte de Lev Vygotsky

Vygotsky nos aportó desde el materialismo histórico y la perspectiva epistémica dialéctica un conjunto de herramientas objetivas que establecen las relaciones de las categorías fundamentales que participan del fenómeno educativo. Este ferviente marxista nos aporta, desde la psicología evolutiva, importantes descubrimientos para la pedagogía, sobre todo en lo relacionado con la inseparable unidad dialéctica que representan el pensamiento y el lenguaje.

Este pensador no fue lineal en su obra, pues pasó por varios momentos, según lo afirma Fernando Luis González Rey (2013), los cuales podemos denominarlos usando también nuestros propios términos: (1) momento de complejidad dialéctica en las relaciones psíquicas entre emociones y procesos cognitivos; (2) momento objetivista donde plantea las relaciones entre lo externo y lo interno del desarrollo psíquico, desde un punto de vista determinista; (3) el momento de la subjetividad, donde retorna, aparentemente, a la primera postura bajo el término poco desarrollado de *sentido* y un potencial ingreso al concepto de personalidad mediante dicho término, el que no despliega dada su prematura muerte.

No obstante, el marxismo está presente en todas sus etapas, fue un tanto ortodoxo en la segunda (González, 2013). Vygotsky desarrolla profundamente el tema de la relación compleja entre lo psíquico/cognitivo/afectivo y lo emocional, al punto de convertirse en un valor central para la pedagogía, pues es desde allí que los seres humanos conocemos, aprendemos y transformamos conscientemente la realidad. En general, Vygotsky incluye el marxismo de forma crítica, no lo aplica desde el "manualismo" soviético, sino que lo revisa y

sigue el espíritu humanista y transformador de las condiciones de injusticia que se habían instalado en la psicología mundial de su época, marcada por una reflexología y un conductismo deshumanizantes, o como asegura González Rey (2013):

La relación de la psicología con el marxismo no es apenas de aplicar un conocimiento que está listo, sino descubrir lo que el marxismo aporta en su visión más general del hombre y su metodología para la construcción del pensamiento psicológico. (p. 34)

En Vygotsky, el proceso de aprendizaje va más allá de lo biológico (lo incluye, pero no se agota con él) mediante la interrelación con lo cultural (producción humana), a través de una red de relaciones complejas, pues considera que el aprendizaje humano es un producto complejo, resultado de las interacciones histórico-culturales "[...] *de la función psíquica*" (González, 2013, p. 41), por lo que el profesorado, los pares, la familia, los paisanos... son indispensables para aprender y la escuela juega un papel importante en el desarrollo humano transformador. Por eso, autores como Iván Ivic (1999) sostienen que:

El sistema psicológico de Vygotsky se basa en una teoría del desarrollo mental ontogenético que, a su vez, por muchos de sus aspectos, constituye una teoría histórica del desarrollo individual. Se trata, por tanto, de una concepción genética de un fenómeno genético. De ello cabe extraer seguramente una enseñanza epistemológica: parece ser que las épocas históricas de cambios revolucionarios agudizan la sensibilidad del pensamiento humano y la predisponen hacia todo lo que atañe a la génesis, la transformación, la dinámica, el devenir y la evolución. (p.1)

Así las cosas, el socio/constructivismo/histórico de Vygotsky es ante todo una propuesta de transformación humana basada en la importancia de la interacción social y del contexto histórico/social para lograr el aprendizaje y el cambio. Este bielorruso parte de lo concreto, material, histórico, cultural y práctico para construir pensamiento crítico, así la vida cotidiana y las interacciones subjetivas son fundamentales para la consecución del conocimiento y del aprendizaje. Aquí es donde el lenguaje y el pensamiento se convierten en una unidad de análisis o herramienta fundamental, es un proceso interrelacional, dialéctico y dialógico en contra del sujeto universal y liberal que, según Žižek (2009), es "capaz de desprenderse de sus raíces particulares culturales/sociales y de afirmar su plena autonomía y su universalidad" (p. 172), sin desdibujar las normas sociales que funcionan como imperativos categóricos (neokantismo) donde se es libre cuando más se obedece.

Para el psicólogo soviético, alejado en gran medida del individualismo liberal, la actividad cotidiana es el punto de partida del aprendizaje, esta cambia la realidad social y personal y, por ende, posibilita el desarrollo humano integral mediante el lenguaje. De allí que lo sociocultural o acción política es una finalidad alcanzada amén a lo colectivo, lo colectivo me transforma y lo transformo. Según Vygotsky (2015), en el momento del nacimiento, el organismo está hominizado (su estructura biológica ya está formada), pero aún no está humanizado de manera completa. Esto es, devenimos humanos a través del proceso de internalización y externalización dialéctica de la cultura, mediante nuestras experiencias y sentires a nivel histórico social e intrapsíquico cognitivo/emocional. Es decir, "Vygotsky comprende magistralmente que la organización psíquica del hombre es social, y por primera vez define esto en la psicología" (González, 2013, p. 33).

De lo anterior, sigue que, para él, la educación es central en el desarrollo humano, pero no todo el desarrollo se reduce al aprendizaje y, en ese sentido, son inseparables el pensamiento y los afectos o las ideas de sus motivaciones (Rodríguez, 2007). Por eso, en lo educativo la internalización suele expresarse mediante la interacción emotiva entre pares, la intermediación de adultos y la relación con otros sujetos que poseen saberes que posibilitan espacios para la culturalización. De este modo se establecen enlaces e intercambios culturales a partir de los aprendizajes previos o conocimientos reales, pero previendo las posibilidades o potencialidades de aprendizaje de las y los aprendices en lo que Vygotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo⁵ (Baquero, 2009), una zona intermedia y de encuentro entre lo real y lo potencial, con ello se destaca su carácter utopista propio del marxismo histórico y la epistémica dialéctica que le inspiraban.

Al contrario de Piaget y otros autores cognitivistas, el aprendizaje precede al desarrollo cognitivo y se da antes, durante y después de la escolarización, por lo que la ZDP es un lugar en constante transformación, aquí docentes, padres, amigos, compañeros de trabajo, entre otros tantos sujetos educativos, pueden promover aprendizajes fundamentales para la vida. Así, el papel docente y el estudiantado es activo, en tanto se siga la provocación, los intereses y necesidades estudiantiles, se colabore mutuamente y se entre en un franco y abierto diálogo, problematización y e indagación de la realidad. De este modo, la persona docente no es una simple facilitadora, es ante todo una agente socializadora y transformadora mediante la interacción misma posibilitada a través de su acción/intervención

⁵ En adelante ZDP.

pedagógica. Por su lado, el estudiantado no son seres inertes que escuchan y repiten, sino seres que crean o construyen su propio conocimiento en plena interacción con los demás, con su interior y con la naturaleza misma.

Como señala Rodríguez (2015), la ZDP es una categoría científica producto de la investigación y sistematización realizada por Vygotsky, categoría que contextualizó, situó y utilizó para abordar la complejidad del aprendizaje, como un fenómeno individual, colectivo e inseparable del desarrollo. Por tanto, no es la clásica interpretación que la reduce a capacidades intelectuales individuales o cognitivistas, pues como apunta Rodríguez (2015), la ZDP es quizás la categoría vygotskiana más mal interpretada que existe:

Hay cierta ironía en que la asimilación instrumentalista y pragmática del concepto, centrada en las capacidades intelectuales de los aprendices individuales, negaba entrada a una concepción más compleja que hubiera permitido atender algunos de los problemas que los propios científicos cognitivos, como Donald Norman (1981), denunciaron como limitaciones en el trabajo que realizaban. (p. 17)

Ese simplismo ha negado el carácter colectivo/comunitario/totalizador de la educación vygotskyana, por eso Rodríguez asegura que el simplismo dado a este concepto por la psicología educativa tradicional ha sido espantoso, pues lo generalizó de un modo indiscriminado, lo individualizó, lo transformó en asistencialismo pedagógico y lo vació de todo contenido contextual, crítico y transformador, dejándole un cascarón aséptico, objetivista, clasista y reproductor de desigualdad social, afirma la referida autora:

En síntesis, el manejo del concepto de zdp encubre una compleja dinámica histórica, social y cultural que subyace a la mayor parte de las investigaciones y aplicaciones realizadas. En ellas puede observarse cómo la idea original ha sido modificada y ha impactado varios campos de la psicología y la educación. (Rodríguez, 2015, p. 18)

De este modo, por la complejidad que posee la ZDP, se debería superar la distorsión ideológica que le vacía de su contenido interrelacional, las personas estudiantes por sí mismas no producen el aprendizaje o la transformación, sino que necesitan de la colectividad y la naturaleza como un hecho histórico/social comunitario y personal, pues para Vygotsky, aprender es ante todo el "saber a enseñar"; es decir, no se aprende para "desarrollarse" sino para apropiarse o internalizar el "saber a enseñar", se trata de un proceso que va de lo externo a lo interno (internalización de la cultura que afectará al pensamiento y al lenguaje),

donde lo interno se caracteriza, a su vez, por relaciones complejas entre la cognición, vivencias y emociones. El "saber a enseñar" implica el "saber a aprender", pues se aprende en comunidad, se internaliza la historia de la comunidad, la vivencia y experiencia de mi relación con los Otros/as y con la naturaleza.

A diferencia de Piaget, quien sostenía que el aprendizaje necesita solo del conocimiento (monismo), Vygotsky resalta la interacción que integra pensamiento y lenguaje y cognición y emoción, rechaza la idea racionalista del dualismo que sostiene que el conocimiento se da por naturaleza (innatismo) y separado del lenguaje. Piaget (1978), y en parte como buen neokantiano, aparte de material/historicista, decía que nos expresamos en palabras, no solo por mero accidente, ya que el lenguaje no aparece solo en el proceso del conocimiento, sino que este se da por medio de estructuras mentales y sus procesos de equilibración (asimilación y acomodación). De tal modo que, en Piaget, todos los aspectos psíquicos se terminan equilibrando por sí mismos (Castorina, 2012).

En suma, para Vygotsky (2015), sin conocimiento no hay posibilidad de vida humana. El conocimiento/sentimiento es vida o transformación de la realidad, es un acto consciente, pues: "Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana" (Vygotsky, 2015, p. 324). De allí la importancia de lo que pensamos y de cómo lo expresamos, pues para este bielorruso, como ya hemos señalado, aprender es transformar la realidad para crear mejores condiciones de vida, es decir, se conoce para transformar y se transforma para conocer.

Así visto, el conocimiento no es relativo, sino que es social e histórico; esto es, objetivo (en cuanto el sujeto capta al mundo para transformarlo) y subjetivo (en tanto es producto del sujeto: parcialidad e intereses) a la vez. En ese sentido, la pedagogía como sociopraxis no ignora ni niega su carácter y compromiso político y ético con la sociedad, sabe que aprender y conocer no debe ser una tarea mecánica sino dialéctica y crítica, como lo hemos señalado a lo largo del presente escrito.

3.2 El aporte de Paulo Freire

Para Freire la educación contiene al menos dos vías, una que somete al sujeto educativo, y ha sido la más utilizada, y otra que lo libera, pero que debe tener ciertas condiciones para tal fin. Nuestro autor denuncia la existencia de una educación tradicional, repeticionista y pseudo/completadora a la cual denomina bancaria. La primera conlleva a la

muerte sin más (Heidegger, 2012), la segunda nos puede liberar de las cadenas de la opresión mental, colonial, económica, política, estética y ética.

Esa pretensión hegemónica no se logra muy a pesar de un currículo oficial creado al molde de la clase dominante, pues la condición de indeterminación del ser humano le lleva a la resistencia y la desobediencia de este —currículo oculto—, aunque también es sabido que no siempre se resiste y desobedece para crear un currículo alternativo.

Ese dualismo criticado por Freire se expresa en la ideología de la modernidad impuesta a las sociedades occidentalizadas, pues la educación debería ser continua, amplia, compleja, vital e histórico social, donde priven los matices pedagógicos propios de una diversidad de realidades y sujetos educativos. Según Freire (2005), solo nos liberamos educativamente hablando a través del diálogo, el intercambio y la toma de conciencia para la transformación, al igual que Vygotsky cree que la educación es fundamental para el desarrollo humano entendido como transformación colectiva.

También, coincide con el bielorruso con la idea de que no solo la cultura y la historia son fundamentales para dicha transformación, sino que también el pensamiento/sentimiento comprometido y el lenguaje, donde el sujeto educativo se apropia de la palabra para reconstruir su propia vida. De tal modo, ya nadie tiene que hablar por dicho sujeto, ni ponerse en su lugar, todos y todas aprendemos juntos mediados por el mundo, pues "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender" (Freire, 2003, p.40). Asimismo, Freire señala que la cultura debe ser un lugar revisado y común, nadie debe ser dueño de ella, pues en nombre de su preservación y la del conocimiento se ha anulado el sentido y la importancia de la cultura misma como transformadora de la sociedad.

En una educación que se pretenda crítica o liberadora, la interrelación docente y estudiante debe ser transparente, dialógica y amistosa, se necesita eliminar la distancia y el autoritarismo implantado por la educación bancaria, aquí la persona docente establece un diálogo problematizador, donde no se da nada por supuesto, todo se cuestiona, se buscan las raíces de la desigualdad social y se construyen alternativas para superar las situaciones deshumanizantes u opresoras. En esta pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes pero inseparables, no son monopolio de ningún sujeto educativo. El profesorado enseña y aprende cuando facilita experiencias de aprendizaje y las media pedagógicamente a través del diálogo problematizador, dando espacio para la reflexión colectiva, así todos/as podemos iniciar un proceso autoliberador de modo que seamos capaces de transformar la realidad que nos rodea (Freire, 2003).

Para algunos, no deberíamos seguir hablando de pedagogos como Freire, pues sus ideas son definidas como ideología de una época muy lejana y que, en la actualidad, ya son poco funcionales debido a los desafíos ecológicos que nos atañen. En ese sentido, existen otras descalificaciones sobre Freire por considerarlo demasiado marxista y católico. Es cierto que Freire era marxista y cristiano (defensor de una teología de la liberación), pero no era dogmático en su pensamiento, al contrario, invitaba a resignificar sus ideas mediante la problematización, porque tenía claro que todo educador, sin duda alguna, educa desde una posición ética, estética y política.

Desde allí problematizó al marxismo y al cristianismo, buscó en esas fuentes el espíritu de la liberación de los oprimidos, el marxismo le proporcionó el materialismo histórico que dio vida a sus creencias religiosas, creía en un dios de los pobres, de los débiles o de los oprimidos, su dios estaba del lado de las víctimas y de la reproducción de la vida mediante la justicia social. Sus creencias eran constantemente revisadas, pues creía que no se debía seguir nada ni a nadie de forma ciega, al punto de sostener que el seguir sus ideas sin revisarlas y contextualizarlas implicaba su desconocimiento. En ese sentido, Freire aterrizó concretamente el marxismo a la realidad latinoamericana, pero fue más allá y produjo una pedagogía desde nuestra América, una que va más allá de esos referentes modernos y se nutre del pensamiento de los pueblos oprimidos, de los indígenas, campesinos, obreros, mujeres, jóvenes, afrodescendientes y otros grupos frecuentemente desheredados. De allí el nombre de su pedagogía: *pedagogía del oprimido*.

Además de una teoría de la educación y una pedagogía con método propio, Freire crea un movimiento de liberación popular en su país, en Bolivia y en África, mismo que va a inspirar otros movimientos de la liberación del pensamiento nuestro americano, como la Filosofía de la liberación. Con su método de alfabetización crítica se alfabetizó a millones de personas. Es decir, su propuesta es político-pedagógica, ya que educar, para él, es humanizar y no hay humanización posible sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación real de las condiciones de sometimiento.

Su propuesta es una utopía pedagógica de carácter ético y político, no ve separable la ética de la ontología y de la epistemología en la filosofía latinoamericana. Educar para Freire resulta una oportunidad para la justicia, ya que es el lugar donde el educador y el educando se pueden re/educar juntos desde la igualdad, sin autoritarismo y sin adultocentrismo, sin patriarcalismo y sin sometimiento de la naturaleza externa. Ese proceso de liberación inicia con la concienciación o toma ética de mi condición de oprimido o de opresor.

Decir que Freire ya no es provechoso sería caer en un funcionalismo y utilitarismo descarado y destructor. Sería como decir que ya Martí o Rodó no deberían ser leídos, pues son poco provechosos o inútiles para nuestro tiempo y nuestros retos. Sería un desinterés ideológicamente interesado.

Con lo afirmado en las líneas anteriores, recalcamos la importancia de su aporte pedagógico para encontrar salidas a la opresión y colonización del pensamiento educativo latinoamericano, aún hoy, ya terminando la segunda década del siglo XXI. De allí la importancia del carácter liberador que le otorga Freire (1980) a la educación, como camino de esperanza, como una "verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 7), y su esperanza descansa en el carácter antropológico de lo humano, pues está convencido de que fuimos creados para la libertad y la comunicación (1980). Esto es, fuimos creados para la vida aunque parezca que nuestras acciones, como señalamos, nos tienen al borde de una debacle ecológica.

3.3 La comunidad y la ética de la liberación

En síntesis, sea que veamos el fenómeno educativo en el marco de la comunidad escolar o en el espacio de la comunidad en general, siguiendo a nuestros autores, lo importante a destacar es que, esta se debe fundamentar en una ética de la liberación, que, a su vez, conlleve a una, también, comunidad de la liberación. En este sentido, deseamos describir y explicar cuáles son los fundamentos de dicha ética, siguiendo lo hasta ahora dicho. Esto en la medida en que, siguiendo a Vygostky, entendemos la constitución psíquica de la personalidad como un proceso interpersonal (histórico/social) que relaciona las dimensiones internas con las dimensiones externas propias de la comunidad de vivientes. Y que, en el caso de Freire, son la base fundamental del proceso educativo.

En primer lugar, entendemos que no puede darse una separación, más que en el plano analítico entre ética de la liberación y comunidad de la liberación. Ello, porque ética y comunidad, en un plano metateórico y real, van siempre de la mano, como conceptos entrelazados, pues ambos constituyen la realidad humana como un todo.

Hasta hace un tiempo, salvo contadas excepciones, la ética se comprendía como una forma filosófica de analizar y comprender los sistemas de valores, aunque al margen de las personas y las comunidades de la vida (siguiendo el concepto introducido por la fenomenología de Husserl y luego de Habermas —2007a, 2007b). Es con la introducción de este concepto de "la comunidad de la vida" (donde ocurre el fenómeno educativo en un

sentido amplio del término), que la ética es reorientada hacia un proceso liberador y transformador. Siguiendo a Dussel (1998) y Hinkelammert (2010), es necesario decir que la ética no solo implica los valores o sistemas morales de la comunidad, tanto educativa como de la comunidad en general, sino que debe suponer un principio de radicalidad, fundado en el principio mismo de la vida, que se convierta en el fenómeno raíz de la historia (raíz entendida como término que da soporte a la idea de radicalidad). Esto debe ampliarse para que logremos entender su sentido epistemológico.

El sentido básico de la ética de la vida es que sin vida no puede existir ética. Dussel/Hinkelammert asumen que la vida es, por ende, ética en la medida en que, de su necesidad (la necesidad de estar vivos/as) se constituye y se cimienta cualquier sistema de valores o cualquier sistema moral, por tanto, si estamos muertos, nada puede desprenderse de la muerte; es decir, entendida como nada en un sentido ontológico y filosófico más general. Al contrario de Heidegger (2012), no somos mónadas para la muerte, sino que nuestras vidas se funden generacionalmente y transnaturalmente en un perpetuo horizonte histórico para la vida y para la regeneración constante de esta, en un entretejido ontológico que incluye la naturaleza (Mora, 2014).

Este principio tan simple es el que debe tomar en cuenta la educación al proponer la necesidad de que las y los sujetos no solo constituyen una comunidad, sino que esta comunidad se debe cimentar en la vida buena de cada una de las personas que la conforman. Cuando decimos vida buena, estamos siguiendo, sin duda, el materialismo histórico y el método dialéctico del pensamiento de Vygotsky, pero también, la postura marxista cristiana de Freire sobre la comunidad de aprendizaje, en el sentido de que no se trata de entender la vida como simple acto fisiológico de no estar muertos, sino como acto en el que se disfruta de los bienes sociales y económicos (Hinkelammert y Mora, 2005), como productos sociales que pertenecen a la misma comunidad que los produce y no a los individuos en un sentido utilitarista e individualista.

Tanto Freire como Vygotsky asumen el desarrollo de la conciencia y la personalidad como producto de la educación. Al respecto, Vygotsky entiende que la conciencia parte de la mediación y es fundamental en el desarrollo humano, por su parte, Freire considera que, particularmente, la mediación lingüística es central en la pedagogía de la liberación. Al seguir a ambos autores, nos queda la siguiente idea, en el curso de nuestro desarrollo aprendemos a ser y somos en el mundo por nuestra relación con otras personas, por lo que la naturaleza de nuestra reflexión sobre nuestra propia existencia también está mediada por la relación

con otros. La conciencia se origina en las relaciones sociales y sufre transformaciones en el transcurso de ellas. La educación formal es uno de los modos en que las sociedades que han adoptado la escuela como institución buscan guiar la dirección a estas transformaciones. La educación es una práctica social. El principal medio de intercambio en la relación de esa actividad es el lenguaje. (Rodríguez, 2007, p. 6).

De ahí el componente ético-político, que asignamos aquí al proceso educativo, debido a esta naturaleza histórico/social y/o comunitaria, por ello para Freire la conciencia es compromiso con la transformación de la realidad, pues "La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo" (2012, p. 47). Tal idea ética y política es la que debe fundamentar cualquier comunidad y en específico la comunidad educativa (donde, por ejemplo, los educandos tienen que estar bien alimentados, convenientemente vestidos y no ser objeto de violencia o acoso dentro y fuera de dicha comunidad), para poder interaccionar y lograr en comunidad y desarrollar su conciencia, valga la redundancia, su proceso de aprendizaje y la modelación de futuras comunidades humanas, donde tales principios se constituyan, a su vez, en la base de la vida social y en los principios rectores de la búsqueda de un mejor futuro para la especie y para las relaciones de la especie humana con todos los demás entes naturales.

Hoy en día, bajo el marco histórico del neoliberalismo global, es cuando más que antes, estos principios de la vida buena entran en contradicción con las formas de producción, circulación y consumo de mercancías, es decir, hoy en día reina el abandono del principio de la vida buena como criterio de organización social, y como principio orientador de la vida humana colectiva en el futuro.

En su lugar, como se entiende en este texto, la vida humana parece derivar hacia la muerte (hacia la pobreza, la desigualdad social y el abandono) y hacia la destrucción de la naturaleza como soporte de toda forma de vida. Las relaciones económicas capitalistas se fundamentan en un único principio (el crecimiento de las ganancias individuales) y no hacia la reproducción de la vida humana y de la naturaleza, cosa sobre la que otros autores, caso de Marx, nos prevenían desde hace ya bastante tiempo.

Así vistas ética y comunidad, entrelazadas, pueden conducir a un también necesario proceso de liberación, que no es sino el nombre político para la comprensión de la totalidad de la vida humana en su sentido colectivo, cosa que conduzca hacia la conquista de la vida buena como continuo espacio/temporal complejo colectivo y "transnatural"; pero, también a su instauración, como principio regulador de la vida social. Ética y comunidad de la liberación

como supuestos de toda forma de vida humana, así como de toda forma de relación con la naturaleza. De este modo vida humana y naturaleza, como planteaba Marx desde hace 150 años, se constituyen en las dos bases sobre las que se fundamentará la comunidad y la sociedad del futuro.

La comunidad ético-educativa es liberadora, reiteramos, cuando propicia en pequeño las relaciones sociales entendidas como un todo histórico/material y cuando se constituya en la base de un futuro no excluyente de la vida humana y de la complejidad de la naturaleza, complejidad que apenas estamos aprendiendo a comprender, luego de varios siglos de destrucción sin más fin que el lucro y el enriquecimiento de unos pocos.

4. Conclusión: La Comunidad educativa como comunidad liberadora

La historia humana de, al menos los últimos quinientos años, nos deja claro que la protección de la vida como horizonte ético no ha sido lo más importante, se ha impuesto la muerte masiva y racionalizada de modo directo —guerras— o indirecto —prácticas económicas, culturales, educativas, etc., que matan—. Aunque también es cierto —sin ser la regla— que hay gran cantidad de experiencias en favor de la vida como continuo en el espacio, el tiempo y la realidad intergeneracional. Esto es, de la vida buena, plena, digna o de una vida en justicia, que valga la pena vivirla, sin sufrimientos innecesarios y producidos por la acción humana.

En ese contexto de muerte generalizada, producto del individualismo, el separatismo, el simplismo, el monismo vital (Heidegger, 2102), o de seguir metodologías fragmentarias y dicotómicas, la comunidad y la colaboración aparecen como un acto total y continuo no comprendido o asumido por sus implicaciones liberadoras y transformadoras. Por ello, el capitalismo ha surgido, se presenta y se fundamenta en la fragmentación y diversificación cuasi/patológica de las identidades aunque se mantiene como un totalitarismo sistémico (Baumann, 2011; 2007 y 2004), lo que impide no solo la verdadera comunicación (Habermas, 2007a, 2007b), sino que lleva a la pérdida del mismo sentido del (nos)otros y del sentido existencial en general, que parece quedar restringido solamente a la unidad familiar, la que también se va individualizando poco a poco y es presa de la violencia y el maltrato.

En el caso de la educación, la comunidad, ese nosotros con los otros, es más palpable que en otros espacios sociales, pues la educación es un hecho social total y continuo de la vida o completo con sentido de la inmediatez epistemológica que, para los participantes,

tiene lugar en las relaciones estudiante/docente y estudiante/estudiante, así como las relaciones con las y los demás sujetos, entre ellos los padres de familia.

En el caso de la educación no formal, que se desarrolló con gran ímpetu en América latina sobre todo en las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado, esta inmediatez se transforma en inmediatez política frente a los procesos de concentración de capital. Aquí es necesario realizar varias acotaciones (no vaya a ser que se nos malinterprete respecto de lo que intentamos decir). Antes de ello, algunas palabras más sobre las comunidades de liberación, estas se constituían y se constituyen en comunidades educativas en la medida que se da un aprendizaje colectivo que incluye la comprensión de la situación de malestar y desigualdad desde la cual las y los sujetos en esas condiciones se encuentran.

Las comunidades a las que se hace alusión tienen como núcleo un universo simbólico o cultural, que define, entre otras cosas, un conjunto de límites (no casillas) dentro de las que se mueven diversos criterios de identidad. En dichas comunidades, la identidad tampoco es un proceso acabado, sino que está en permanente cambio y transformación, aunque contiene un sustento mínimo de anclaje histórico social y ecológico.

Las comunidades educativas siguen existiendo a pesar de las arremetidas hiper modernas que pujan por su desaparición en favor de un individuo laxo, liviano y desconectado de toda colectividad histórico material, no así en lo virtual —aquí solo se simulan las comunidades a partir de relaciones no inmediatas—. Tales comunidades suponen una condición de inmediatez y de riqueza social (Tönnies, 1987) altamente ligada a formas de sociabilidad espontánea. En el caso de las comunidades escolares y educativas, hay en juego diversos capitales y valores, incluido el económico y el cultural (Bourdieu, 2001), que se cimentan en el conjunto de relaciones sociales desplegadas. Se trata, hay que insistir, en relaciones inmediatas, pero temporalmente continuas en tiempo y espacio.

Algunas expresiones de la comunidad educativa como hecho total/continuo en el tiempo/espacio y, en la inmediatez cargada de plenitud lo conformaron las comunidades eclesiales de base (CEB), que contribuyeron, en América latina, a dar una oportunidad política y pedagógica de encuentro donde importaba la sobrevivencia colectiva a través de la condición del (nos)otros y los otros/as, la cual, a su vez, suponía la comprensión de los hilos evidentes u ocultos de la dominación. Mientras tanto, las antiguas tradiciones agrarias de las comunidades se regían por formas de solidaridad que no tenían un ligamen directo con la lógica de la posesión individual del capital y, sin que mitifiquemos las formas de vida campesinas e indígenas, antes de que estas fueran destruidas por el capitalismo neoliberal,

lo cierto es que no seguían dicha lógica de la competencia aparecida con el desarrollo y el ascenso de la modernidad, así como exportadas mediante la conquista y la imposición colonial. Se requirieron efectivamente 500 años de resistencia para que las mismas fuesen destruidas y aún hoy, las comunidades rurales campesinas e indígenas mantienen parte del legado comunitario, según el cual todos comen y tienen un lugar en la trama de relaciones sociales. Se requirieron décadas de educación formal regida por los valores dominantes y la penetración, aún más poderosa e informal de la radio y la televisión, para socavar este legado económico/cultural en la mayor parte de nuestros países, aunque queden aún muchos focos de resistencia.

Referencias

- Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Althusser, Lois. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baquero, Ricardo. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educativa. *Revista Electrónica Actualidades en Investigación Educativa*, 9 (Número Especial), 1-25. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/zdp.php>
- Bateson, Gregory. (2006). *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Baumann, Zygmunt. (2011). *Vida de consumo*. México, DF.: EFE.
- Baumann, Zygmunt. (2007). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, Zygmunt. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: EFE.
- Bertalanffy, Ludwig. (1989). *Teoría general de sistemas*. México, DF.: EFE.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª. ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Butler, Judith. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder; teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra
- Cabrera, Albert y Gloria Fariñas. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. En *Revista Iberoamericana De Educación*, 37 (1), pp. 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2731>
- Castorina, José. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires: Lugar.

- Cortina, Adela. (2015). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Dussel, Enrique. (2015). *Filosofía del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México, DF: Akal.
- Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: DEI.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (56ª. ed.). México, DF.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2003). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad* (27ª ed.). México, DF.: Siglo XXI.
- Gallardo, Helio. (2007). *Democratización y democracia en América Latina*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Gallardo, Helio. (1989). *Actores y proceso políticos Latinoamericanos*. San José, Costa Rica: DEI.
- Gogol, Eugene. (2007). *El concepto del Otro en la liberación latinoamericana*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo/DEI.
- Gómez, Juan. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético-políticas. *Revista EDUCARE*, 20(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- González, Francisco. (2013). *El pensamiento de Vygotsky. Contradicciones, desdoblamiento y desarrollo*. México, DF.: Trillas.
- Gutiérrez, Francisco. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*. Madrid: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario.
- Ivic, Iván. (1999). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Habermas, Jürgen. (2007a). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (2007b). *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. Tomo II*. Madrid: Taurus.

- Heidegger, Martín. (2012). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: EFE.
- Hegel, George. (2008). *Fenomenología del espíritu*. México, DF.: EFE.
- Hinkelammert, Franz. (2010). *La maldición que pesa sobre la ley: las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. San José, Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, Franz. (1981). *Las armas ideológicas de la muerte* (2ª. ed.). San José, Costa Rica: DEI.
- Hinkelammert, Franz y Henry Mora. (2005). *Hacia una economía para la vida*. 2ª edición. San José, Costa Rica: DEI.
- Husserl, Edmund. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Lenkersdorf, Carlos. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México, DF.: Porrúa.
- Lenin, Vladimir. (2012). *El imperialismo fase superior del capitalismo*. Barcelona: Gedisa
- Lévinas, Emmanuel. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros
- Lévinas, Emmanuel. (2009). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luhmann, Niklas. (2010). *¿Cómo es posible el orden social?* México, DF.: Herder.
- Marx, Karl. (1981). *El Capital* (Tomo I). Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Mignolo, Walter. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa
- Mora, Maynor. (2014). *Inocencia sagrada: anotaciones sobre el cuerpo, la comunidad de la vida y la ética*. Sin publicar: Costa Rica. Recuperado de [https://www.academia.edu/8938278/Inocencia Sagrada Anotaciones sobre el cuerpo la comunidad de la vida y la %C3%A9tica](https://www.academia.edu/8938278/Inocencia_Sagrada_Anotaciones_sobre_el_cuerpo_la_comunidad_de_la_vida_y_la_%C3%A9tica)
- Perrenoud, Phillipe. (2007). *Pedagogía diferenciada*. Madrid: Editorial Popular.
- Piaget, Jean. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México, DF.: Siglo XXI.
- Rodríguez, Wanda. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10-24. Recuperado de <http://www.repsasppr.net/index.php/rep/article/view/277>
- Rodríguez, Wanda. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Revista Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>

- Rodríguez, Wanda. (2007). El tema de la conciencia en la Psicología de Vygotsky y en la Pedagogía de Freire: Implicaciones para la Educación. En *Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/26995610/EL-TEMA-DE-LA-CONCIENCIA-EN-LA-PSICOLOGIA-DE-Vigostky-y-freire>
- Singer, Peter. (2003). *Un solo mundo: la ética de la globalización*. Madrid: Paidós.
- Singer, Peter. (1999). *Liberación animal*. Madrid: Trotta.
- Skliar, Carlos. (2007) *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Smith, Adam. (1986). *La riqueza de las naciones*. Costa Rica: UACA.
- Tönnies, Ferdinand. (1987). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Vygotsky, Lev. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Žižek, Slavoj. (2009). *Sobre la Violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.