

GOZNES Y VÉRTICES PEDAGÓGICOS, PARA TRANSFORMAR AL HOMBRE EN EL S.XXI

LA MULTIDIMENSIONALIDAD FORMATIVA: RETO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XXI¹

Dr. Cs. Mario Vargas Rodríguez²
Profesor de la Escuela de Postgrado de la UCV

Web: www.redcicue.com
E-mail: docmvargasr@hotmail.com
docmvargasr@yahoo.es
docmvargasr@gmail.com



El sistema educativo desarrollado y consolidado en los últimos 2,000 años, viene formando a la humanidad mediante una enseñanza-aprendizaje memorista-cognitivista-conductista, y últimamente competitivo-constructivista, pero siempre, fragmentante y parcelante de la realidad y del conocimiento, que solo ha generado ciencia, tecnología y desarrollo humano, fragmentado, parcelado y focalizado, es decir deshumanizado y deshumanizante, con fuerte resistencia por lo sistémico.

Frente a ello, desarrollar mayor capacidad de sentir, expresar y comprender, nuestras propias emociones y las de los demás, es el reto de la actual humanidad y la futura, si realmente queremos evolucionar en un contexto de humanismo que se manifieste en la relación armónica hombre-especie-planeta.

Pero asumir y trabajar dicho reto, implica una necesaria convergencia con nuevas o inéditas formas de ver y enfocar la educación, quizás abandonando todo lo conocido o redescubriendo antiguas y nuevas formas de conocer y transformar al hombre, ya no solamente de afuera hacia adentro, como lo ha venido haciendo la educación en los últimos dos mil años, sino también de adentro hacia afuera, es decir propiciando transformaciones internas, en otras palabras autotransformaciones.

Por ello, identificar goznes y vértices pedagógicos que transformen al hombre en el S. XXI, básicamente, es identificar ejes y vertientes filosóficas, teóricas, científicas y tecnológicas, desarrolladas a fines del siglo pasado, las mismas que naciendo en otras ciencias, por necesidad epistémica, los científicos de la educación las han ido acercando e insertando en educación, y específicamente en pedagogía, con la finalidad de buscar nuevas herramientas

teóricas que permitan diseñar modelos educativos, que cumplan cabalmente con dicho objetivo.

Nos estamos refiriendo a la física con sus supercuerdas, universos paralelos, multiversos, fractales y caos de superorden; a la neurociencia y su cerebro holográfico y el descubrimiento de la inteligencia y la información distribuida; a la biología y el descubrimiento de la teoría de sistemas, la cibernetica, y la complejidad como requisito de integración tejida. Elementos que dieron origen al paradigma de la complejidad, a la teoría de la complejidad, y al pensamiento complejo, y últimamente, como corolario del contexto teórico expresado, a la teoría del campo unificado de la educación.

Teoría latinoamericana, nacida en el Perú, que confirma la multidimensionalidad humana, identificando en el hombre diecisiete dimensiones internas: biológica, psicológica, social, política, inteligente (i. múltiples), emocional, lúdica, sistémica, fabril, comunicacional, científico-legal, virtual, intuitiva, espiritual, trascendental, autotransformativa, y energética. Ver fig. 01. Dimensiones que al ser humanas, son formativas y por lo tanto pedagógicas y didácticas, es decir, pedagógicas para ser organizadas en los nuevos perfiles curriculares de la educación, y didácticas para ser trabajadas en los diferentes planes de estudio, y sus correspondientes sílabos.

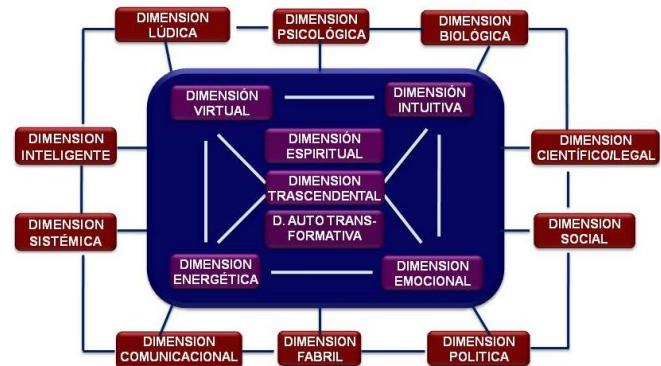


Fig. 01

Multidimensionalidad formativa o pedagógica, que al articularse sistémicamente, abren la puerta de la conciencia de la nueva humanidad, puerta inamovible, silenciosa y oportuna, cuyos reales goznes están en la intencionalidad³.

Por otro lado, la crisis de la educación, manifestada en la presión de las actuales exigencias de la sociedad de consumo, hacen aún más relevante la búsqueda y tratamiento de

¹ Artículo científico basado en la teoría del campo unificado de la educación.

² Vargas Rodríguez Mario. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Universitario y de Postgrado, Coautor de la "Teoría del Campo Unificado de la Educación". Experto en Investigación Científica Crítico-Propositiva, Experto en Inteligencia Emocional Multidimensional, Experto en Tutoría Virtual de Programas Educativos On-Line

³ Otal María (17-08-06) Aragón-España. LOS GOZNES DE LA PUERTA. En: <http://princesalibertaria.spaces.live.com/Blog/cns!2E47D866290EC4B6!932.entry?wa=wsignin1.0&sa=139850670>

esta multidimensionalidad pedagógica, pues sin ello, es inevitable ceder ante el pragmatismo cortoplacista y consumista del remozado neoliberalismo, que trata de tranquilizarnos con los paradigmas de la masificación de la educación, de la educación superior para las masas, y de la educación virtual con fuerte base de TICs, cuya cúspide de la improvisación y baja calidad, lo constituyen los actuales "postgrados democráticos", que la EPG-UCV combate a través de sus programas de maestría y doctorado de calidad que desarrolla.

Crisis que propicia la ruptura de la unidad familiar, impidiéndole cumplir su función de primera transmisora del conocimiento básico de calidad y de los valores estructurales; congelando la sed y hambre de conocimiento y evolución de la sociedad, donde continuamente se abandona el proceso de superación moral e intelectual, una vez "conseguidas" determinadas ubicaciones sociales y económicas.

En este sentido, es pertinente la propuesta de un modelo educativo multidimensional, configurado a partir de una teoría educativa también multidimensional, más aún si este modelo educativo permite una nueva y apropiada tecnología educativa, como es el caso de la multidimensionalidad formativa, que propone el campo unificado de la educación como reto pedagógico del presente siglo y del futuro.

Tecnología educativa que unifica procesos pedagógico y didácticos de 17 dimensiones, de forma sistemática, tejida y dialécticamente integradas, en perfecta interdependencia con las dimensiones externas y del medio ambiente que rodean al hombre, para superar la fragmentación actual de la realidad y del conocimiento, sin lo cual es difícil esperar que la educación contribuya significativamente, al desarrollo y transformación del hombre en el S. XXI.

En este sentido, el modelo educativo que genera, presenta sus dimensiones fuertemente tejidas, interdependientes, y unificadas; representando con exactitud los principios y procesos del ser humano, que posee una estructura multidimensional integrada y unificada, debido a lo cual, construye procesos pedagógico-curriculares con las mismas características, es decir, multidimensionales, tejidos, integrados y unificados. Debido a dichas características, el modelo integra elementos pedagógicos, didácticos, curriculares, de investigación, así como de su gestión, evaluación y acreditación.

En síntesis la teoría y los múltiples modelos que puede generar, representan al hombre

multidimensional indivisible, con todas sus cualidades y/o dimensiones pedagógicas, o visto desde el otro lado, es la educación multidimensional unificada en sus procesos, para ayudar a formar a un ser humano que también es multidimensional. Ambas visiones unidas dialécticamente en una sola teoría. Tal como se aprecia en la fig. 01.

Diecisiete dimensiones que poseen un eje heptavalente y polimórfico-flexible. Heptavalente porque tiene 07 dimensiones: autotransformativa, trascendental, espiritual, virtual, intuitiva, energética, y emocional; donde las dimensiones espiritual, trascendental, y autotransformativa, conforman el núcleo trivalente de dicho eje. Y polimórfico-flexible, porque es capaz de reconfigurarse, adoptando la estructura de mayor pertinencia que la realidad le exija. Polimorfismo y flexibilidad que puede abarcar la totalidad de las dimensiones, pudiendo incluso variar el tipo y el numero de las dimensiones del eje y núcleo.

Coincidimos con Víctor Hugo cuando afirma que *"no hay nada más poderoso que una idea a la que le ha llegado su tiempo"*.⁴ Estamos convencidos que este es el caso de la multidimensionalidad formativa como reto pedagógico del presente siglo, y de la teoría del campo unificado de la educación que la implementa, pues es el tiempo de la cooperación, de la integración colaborativa, de la convergencia y de la educación que supera fronteras y que integra y unifica sistemas y procesos.

A lo que se agrega, que integre y unifique paradigmas, teorías, enfoques científicos, metodologías, tecnologías, conocimientos, y al propio hombre con su planeta y con el cosmos, en el currículo; donde el ejercicio curricular de su diseño sistemático, para integrar sistemáticamente procesos educativos, requiere del conocimiento y esfuerzo intelectual para usar la teoría de sistemas en la comprensión del currículo y del hombre como unidad de un conjunto de sistemas o subsistemas, en relación con otros sistemas del contexto, con el cual forman una unidad sistemática más amplia.

Lo que si debemos aclarar, es que la multidimensionalidad pedagógica y la teoría del campo unificado de la educación, no busca ni propone trabajar con un solo enfoque filosófico o epistemológico, menos aún con una sola teoría o

⁴ Vázquez Juan A. - Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y Rector Universidad de Oviedo. El espacio iberoamericano del conocimiento: ¿utopía o realidad? En: <http://sociedad-del-conocimiento.blogspot.com/2006/05/el-espacio-iberoamericano-del.html>

con un solo enfoque científico, por lo tanto, tampoco busca trabajar con una sola metodología y sus técnicas, herramientas e instrumentos; sino por el contrario, esta teoría busca trabajar con el mayor número posible de enfoques filosóficos y epistemológicos, así como con el mayor número de teorías y/o enfoques científicos, y por supuesto, trabajar con el mayor número de metodologías, técnicas, herramientas e instrumentos derivadas de todas ellas, en un contexto de total pertinencia, pero buscando siempre, tejerlas en sus procesos de interpretación y aplicación, para hacerlas más potentes en sus resultados, pues la problemática que enfrenta el desarrollo futuro de nuestra actual civilización, así lo exige.

Pero existe una preocupación que hacemos nuestra, y es que la escuela y la universidad son instituciones casi impermeables a los hallazgos de nuevas teorías científicas y pedagógicas, y de la exigencia de nuevas y rigurosas formas de investigación científica aplicada a la educación, así como a las demandas del mercado laboral del mundo globalizado. Con honrosas excepciones, la mayoría se nutren del mismo clima educacional semitradicional, pues en sus procesos curriculares ofrecen escasa atención a las habilidades no cognitivas, carencia o insuficiente uso de teorías novedosas como el pensamiento complejo, las inteligencias múltiples de Gardner y emocional de Goleman.⁵

Efectivamente, “la era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional, etc. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, antropológicas, ecológicas. El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones...”⁶

Entonces, no habrá desarrollo humano, si no se cambia el actual modelo educativo⁷, por uno que contemple la multidimensionalidad humana y formativa del ser humano, y el procesamiento unificado del mismo, como requisito previo para enfrentar con éxito las relaciones sociales de poder y desarrollo socio-económico

⁵ Trahtemberg León. Ponencia La Educación Peruana de Espaldas a la Globalización y la Investigación Educacional.en Primer Encuentro de Rectores de Universidades Peruanas en la UNMSM. En www.educared.pe/modulo/upload/79180949.doc

⁶ Morín Edgar. Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. 1999. 68 pp. UNESCO.

⁷ Ibídem, p. 76

En América Latina y el Caribe⁸, se necesita una educación que contribuya eficazmente al autoconocimiento y autotransformación consciente y voluntaria del ser humano, para que con eficiencia y eficacia contribuya al proceso multidimensional-autotransformativo de sus 17 dimensiones, y puedan ser curricularmente trabajadas por una pedagogía y una didáctica, también multidimensional pero unificada en sus procesos. Como lo plantea y trabaja la teoría del campo unificado de la educación.

ALGUNOS PASOS DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE LA TEORÍA

Para completar el conocimiento y comprensión general de la teoría, en la fig. 02 podemos observar el modelo educativo en su calidad dinámica, pues sus dimensiones pueden migrar en diferentes sentidos, de acuerdo a las exigencias del tratamiento de la realidad, así como su polivalencia variable y polimorfismo flexible, para configurar múltiples modelos educativos.



Fig. 02

Finalmente, en la fig. 03 presentamos la configuración del sistema multidimensional de 17 dimensiones, en tres subsistemas, organizadas por afinidad funcional, formando familias de dimensiones con funciones muy cercanas o complementarias, donde se generan el sistema de herramientas de diseño y activación de los procesos curriculares multidimensionales.

⁸ DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2008. En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela.

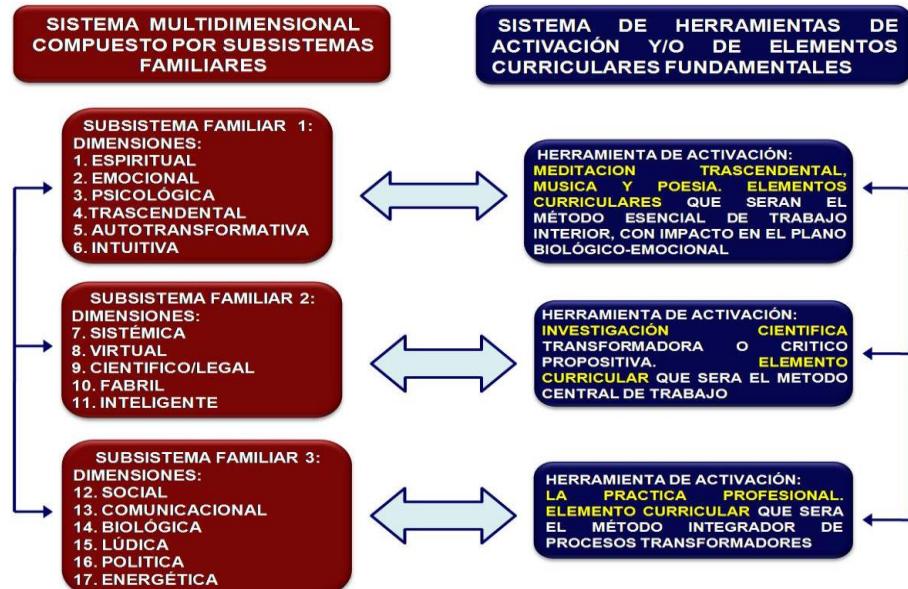


Fig. 03 A CADA SUBSISTEMA DIMENSIONAL, LE CORRESPONDE UNA HERRAMIENTA DE ACTIVACIÓN, LA MISMA QUE ES EL ELEMENTO DE DISEÑO CURRICULAR

Obsérvese en la fig. 03 como en el subsistema familiar 1, la meditación trascendental, la música y la poesía, se constituyen en herramientas fundamentales o métodos de activación, que al ser parte de un subsistema central, impacta en los otros subsistemas y en el sistema general, es decir en todo el ser humano, en otras palabras en todo el ámbito pedagógico, elementos nuevos e inéditos en su conceptualización, que servirán para el nuevo diseño curricular. Asimismo, la investigación científica transformadora o critico-propositiva y la permanente práctica profesional en todo el proceso curricular, se constituyen en herramientas fundamentales de activación, de los subsistemas familiares 2 y 3, respectivamente.

Para concluir, en la fig. 04 presentamos el nuevo modelo docente que genera la teoría. El mismo que responde con pertinencia al diagnóstico y tendencias del sistema educativo desarrollado en los últimos 2,000 años.

Consecuentemente, la configuración del nuevo modelo docente del campo unificado de la educación, generado por la cultura precedente, el diagnóstico, y las tendencias del S. XXI, se construye, a partir de que se exige un modelo docente que posea una configuración pedagógico-didáctica polivalente y polimórfico flexible de bio-procesos conscientes, sistémicos, complejos, transdisciplinarios, autotransformativos y multidimensionales de 17 dimensiones; y que integre sistémicamente: conocimientos, capacidades y valores. Configurando una arquitectura específica que se muestra en la fig. 04 que muestra el nuevo modelo docente.

Dicha arquitectura posee una configuración polivalente y polimórfico flexible en concordancia con la teoría que lo genera, que exige nuevas e ignoradas herramientas pedagógico-didácticas, tales como: comunicación, conectividad, y activación de procesos; actividad y trabajo como proceso integrador; y por supuesto, contenidos y conocimientos pertinentes.

Asimismo, las nuevas e ignoradas herramientas pedagógico-didácticas, exigen sus propios soportes académicos, biológicos, psicológicos, cognitivos, científicos y sociales, tales como: *salud espiritual, mental y emocional; salud física y clima escolar y laboral; madurez cognitiva e investigación científica critico-propositiva; y la significatividad social trascendente*. Elementos que contribuyen a configurar su arquitectura.

Tanto las nuevas herramientas pedagógico-didácticas, como sus propios soportes académicos, biológicos, psicológicos, cognitivos, científicos y sociales, necesitan de dos principios rectores, o parámetros, que constantemente direccionen los procesos, estos son la multidimensionalidad formativa, y los bioprocesos conscientes autotransformativos. Elementos que también configuran la arquitectura del modelo. Finalmente, la configuración final de la arquitectura del nuevo modelo docente del campo unificado de la educación, queda concluido al incorporarse las funciones de preservar, desarrollar, y promover cultura, así como las necesidades y características de la globalización, incertidumbres, modernidad y TICs, como lo podemos ver en la figura 04.



Fig. 04

Efectivamente, si integramos todo lo analizado, tendremos que el nuevo modelo docente, es una nueva educación sistémica, compleja, y transdisciplinar, multidimensional y autotransformativa, generadora de una cultura planetaria y humanista, en el marco de la modernidad y globalización del S. XXI.

ELEMENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES

Son elementos fundamentales de la teoría del campo unificado de la educación, sus principios, leyes, objeto de estudio, método, estrategias centrales y sus modos de actuación profesional, debido a que no solo completan las exigencias científicas de constitución de toda teoría, sino que además, con ellos se puede terminar de configurar su diseño curricular.

En este sentido, son **principios** del campo unificado de la educación:

- ✓ La multidimensionalidad dinámica y formativa
- ✓ Los bioprocesos autotransformativos, conscientes y
- ✓ La organización hologramático-recursiva

Asimismo, son **leyes** del campo unificado de la educación:

- La multidimensionalidad pedagógico-didáctica
- La conciencia autotransformativa
- La conectividad pedagógico-didáctica
- La activación multidimensional
- Su arquitectura configuracional dinámica, polivalente-variable y polimórfico-flexible

En dicho contexto, su **Objeto de Estudio** lo constituyen los procesos formativos y docente-educativos multidimensionales de la educación multidimensional.

El método del campo unificado de la educación, es la activación de procesos multidimensionales, autogeneradores y autotransformadores.

Son **estrategias** centrales de la tecnología educativa de la teoría:

- El autoconocimiento, autoreflexión, y el conocimiento interior,
- La inteligencia emocional multidimensional
- La dinámica metódica multidimensional.

Los **Modos de Actuación Profesional** generados se caracterizan porque el profesional docente:

- Reconfigura constantemente la arquitectura configuracional de la multidimensionalidad de los procesos pedagógicos y didácticos.
- Identifica, diseña, y usa núcleos y ejes dimensionales polivalente-variables y polimórfico-flexible, capaces de volverse a reconfigurar para adoptar la estructura de mayor pertinencia que la dinámica de la realidad le exija.

Consecuentemente, el campo unificado de la educación afirma que “la **función** del maestro del S. XXI, es ser un activador multidimensional de procesos sistémicos, complejos, y transdisciplinarios, multidimensionales y autotransformativos, donde la enseñanza y el aprendizaje, solo será una dimensión externa del trabajo pedagógico y didáctico”.

Tal es la **misión** de la “Teoría del Campo Unificado de la Educación” la misma que

proporciona los goznes y vértices dimensionales para vencer la impermeabilidad de las actuales instituciones educativas y de los hombres que las conforman, haciéndolas permeables a esta nueva posibilidad educativa que como alternativa, bien se puede sumar a otras ya existentes, para contribuir eficazmente a la transformación del hombre en el S. XXI.

¿Reto o misión, imposible de alcanzar?, solo si se deja a la deriva y no se acompaña de la fuerza de todos nosotros, pues las capacidades, habilidades y condiciones personales para poder hacer o ser lo que se desea en la vida, se portan individualmente, pero se construyen socialmente.

BIBLIOGRAFÍA

1. American Medical Association. Manual of Style. A guide for authors and editors. 9th edition. Chicago 1998.
2. Aguado, S., Guerrero, J. y Hicks, E. (1989). "El posgrado nacional", *Ciencia y Desarrollo*, número especial, 3-6. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
3. Álvarez, G., Kent, R. y Ramírez, R. (2000). *Expansión, diferenciación y políticas hacia el posgrado en México en la década del noventa. Versión preliminar*. México: Inédito.
4. Álvarez, G., Kent, R. y Ramírez, R. (2000). *Los posgrados en ciencias sociales en México: análisis de casos. Versión preliminar*. México: Inédito.
5. American Psychological Association. Manual de estilo de publicaciones. Editorial El Manual Moderno. México 1998.
6. American Psychological Association. Electronic reference formats. Washington, DC. Recuperado 14.10.2004 <http://www.apastyle.org/electref.html>
7. Arbelaez, A. F. (1992). *¿Cuánto vale estudiar un postgrado en América Latina?* Bogotá: Editora Guadalupe-APICE.
8. Arredondo, V. (1998). "La educación superior: el posgrado". En Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (Biblioteca Mexicana, tomo II). México: Fondo de Cultura Económica.
9. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *Convocatorias PROMEP-SUPERA 2000*. <http://www.anuies.mx/supera/promep.htm>
10. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). "Estadísticas de la educación superior". <http://www.anuies.mx/0ppestadis.html>
11. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Anuario Estadístico 1997. Población Escolar de Posgrado*. México: ANUIES.
12. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Catálogo de Posgrado 1997*. México: ANUIES.
13. Ayer, A. (1959): Logical Positivism. The Free Press, pp. 10-24
14. Balán, J. y García de Fanelli, A. M. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas* (Documento CEDES 106, Serie Educación Superior). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
15. Barnés, D., Pérez M. E. y Bravo, J. (1987). "El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional", *Ciencia y Desarrollo*, número especial, abril, 9-16. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
16. Barsky, O. (1995). *El sistema de posgrado en la Argentina* (Serie Estudios y Propuestas). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
17. Barsky, O. (1999). "El desarrollo de las carreras de posgrado". En E. Sánchez (Ed.), *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
18. Boyer, C. (1995). *Scholarship Reconsidered*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
19. Brunner, J. J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: Sociología de una ilusión moderna*. Caracas: CRESALC-ILDIS.
20. Brunner, J. J. y Barrios, A. (1987). *Inquisición, mercado y filantropía. Ciencias sociales y autoritarismo en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
21. Castells, M. (1998): La era de la información. Vol. 3. Madrid. Alianza.
22. Consejo de Redacción (2005): Editorial de la RIFOP o Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°. 50. Zaragoza.
23. Council of Biology Editors. Scientific Style and Format. The CBE Manual for authors, editors, and publishers. 6th edition. Chicago 1997.
24. Council of Science Editors. Corrections to Scientific Style and Format 6th Edition <http://www.councilscienceeditors.org/publications/corrections6th.cf> Consultado 24.10.2004
25. COVENIN. Norma venezolana. Norma 166. Referencias bibliográficas: contenido, forma
26. International Organization for Standardization. ISO Standards Handbook. Third Edition. ISO 690:1987. Ginebra 1988
27. International Committee of Medical Journal Editors. Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals <http://www.icmje.org/> Consultado el 17.10.2004
28. Bedford, E. (1994): Empirismo en Urmson, J. O: Enciclopedia concisa de Filosofía y Filósofos. Madrid, pp. 109-112.
29. Carnap, R. (1992): Autobiografía Intelectual. Buenos Aires. Piados, p. 29-73
30. Carnap, R. La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje en Erkenntnis, 2, pp. 219-241.
31. Damiani, L. (1997): Epistemología y Ciencia en la Modernidad. Universidad Central de Venezuela.
32. Echeverría, J. El círculo de Viena en Introducción a la Metodología de la Ciencia. Barcanova, pp. 6-21.
33. Estefanía Joaquín (1996): La nueva economía. La globalización. Madrid. Debate.
34. FMI (1997): Las perspectivas de la economía mundial. Washington
35. HABERMAS, "Teoría de la Acción Comunicativa", dos tomos, Taurus, Madrid, 1987.
36. HABERMAS, "Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios previos", Cátedra, Madrid, 1989, pp.233-260
37. HABERMAS, "Teoría de la Acción Comunicativa", I, Taurus, Madrid, 1987, pp.122-146
38. HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. "Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos", Madrid, 1994. p.51
39. MARCUSE, H. "Industrialización y Capitalismo en Max Weber" en "La sociedad industrial y el marxismo". Editorial Quintaria, Buenos Aires, 1969.
40. Padrón, J. (1992): Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico en Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. Univ. Simón Rodríguez. Caracas.
41. Hirtt, Nico (2001): L' École prostitue: L'offensive des entreprises sur l'enseignement. Labor/Espace de libertés.
42. Laval, Christian (2004): La escuela no es una empresa. Barcelona. Paidós.
43. Mars, C. y Engels, F. (1970) : La ideología alemana. México. Grijalbo.
44. Morris, Berman (1987): El reencantamiento del mundo. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.
45. Obiols, Raimon (1999): Patria Humana. Barcelona. Flor del viento.
46. Pansza, M. et alt. (1986): Fundamentación de la Didáctica. Vol. 1. Bilbao. Gernika.
47. Paukner, Fraño (2005): La práctica pedagógica en el marco de la Reforma Educativa Chilena. Una mirada desde la Pedagogía Crítica. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.
48. Ramonet, (1998): Pensamiento Crítico vs. Pensamiento único. Madrid. Debate.
49. Rodríguez Rojo, Martín (1997): Hacia una Didáctica crítica. Madrid. La Muralla.
50. Rodrik, Dani (1997): FMI (1997): Sense and Nonsense in the Globalization Debate. Foreign Policy, nº 107, verano 1977.
51. Soros, George (1998): La crisis del capitalismo global. Barcelona. Debate.
52. Taibo, Carlos (2002): Cien preguntas sobre el nuevo desorden. Madrid. Punto de lectura.
53. Touraine, A. (1996): "La globalización". Barcelona. Conferencia en la Universidad de Barcelona.
54. Urmson, J. O. (1994): Positivismo Lógico en Enciclopedia concisa de Filosofía y Filósofos. Madrid, pp. 318-324.
55. Vigil, J. M. (1996): Latinoamérica 96. Nicaragua. Managua,3. Aptido. RP-15