Naturaleza y sentido del tra maestra en el siglo XXI

Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto

TAREA

La profesión docente se da a partir de las visiones de la sociedad y del papel que se asigna a la escuela en ella. De acuerdo con los discursos, prácticas y políticas de hoy, podría señalarse que corresponden, centralmente, a tres concepciones respecto al docente y su quehacer: autoridad responsable de la socialización, técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza, y profesional reflexivo y crítico o transformativo. El presente artículo aporta reflexiones en el marco de esta última concepción.

MARCO RAÚL MEJÍA J.
Planeta Paz / Expedición Pedagógica Nacional / Programa Ondas

Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, necesitamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.
PAULO FREIRE (2001: 136-137)

Esta cita del latinoamericano universal en educación y pedagogía, quien vislumbra las implicaciones de los nuevos procesos en marcha de la tecnología para el pensamiento crítico y emancipador, me sirve para dar entrada en este texto a los entendimientos del trabajo inmaterial, los cuales reformulan las maneras del trabajo y en forma específica las del trabajo de maestros y maestras de estos tiempos. Se ha discutido, desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, qué tipo de trabajo realiza un maestro en la sociedad: ¿productivo?, ¿reproductivo?, ¿genera plusvalía?[1] ¿O es alguien

(**Nota del Autor:** Este texto forma parte de un documento más amplio, que constituirá mi próximo libro por publicarse en la Editorial Desde Abajo: "Las escuelas del capitalismo: Espacio polisémico en disputa", tomo III.)

1 Recordemos que Marx había señalado que en algunos trabajos la producción y el consumo son simultáneos; por ejemplo, en actores, profesores, médicos, padres (sacerdotes).

bajo del maestro y la

docente

necesario al proceso de producción y la valorización sin producirla? En ese sentido, ¿quién es un trabajador?, y ¿quién un trabajador de la cultura? ¿Un profesional, un trabajador proletarizado, o un trabajador proletarizado de la enseñanza y el conocimiento?; ¿un funcionario público, o, según la más remota denominación en sus orígenes, una vocación o un segundo padre o madre?

De lo que determinemos que es —es decir, del lugar de él o ella en la sociedad actual y de su relación con los otros trabajos— depende el marco de lucha que se construya para hacer posible el reconocimiento de maestras y maestros, en las condiciones de una sociedad que se recompone a la luz de las nuevas transformaciones en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, no solo en el lugar que el sistema le da a ello, sino, y ante todo, en las lecturas críticas, la importancia que se le otorga como una de las profesiones centrales a la constitución del trabajo inmaterial de estos tiempos.

COMPRENDER LAS NUEVAS FORMAS DEL CONTROL DEL CAPITAL Y SUS MANIFESTACIONES EN LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN EN ESTE CAMBIO DE ÉPOCA[2]

La crisis que vivió el capitalismo en la década de 1970 no solo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, que desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes, generó una crisis en la cual uno de los lugares más visibles fue la deuda externa. Otro factor es que el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales que emergieron como nuevas realidades en las que el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, constituían núcleos emergentes en la sociedad y generaban sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, por lo que reestructuraban relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos y sociales, de modo que producían un fenómeno de "cientifización" de los procesos de producción.

La crisis de la década de 1970

Es importante, para comprender estas nuevas lógicas de control, la manera cómo se le da salida a la crisis vivida por el capitalismo en la segunda mitad del siglo XX, que se realizó en parte mediante la apropiación por parte del capital de los nuevos sistemas de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de un control directo de las nuevas tecnologías de la información, el conocimiento y la comunicación (NTIC).[3]

Es el aprovechamiento de los tiempos de la crisis y los nuevos lugares de inversión lo que permite convertir en estratégicas a las industrias que dan forma a las NTIC y producen una reestructuración de la producción de la sociedad y de las maneras de organización y control del capital. Un informe del *New York Times* del 2008 muestra cómo a finales de la década de los 80 del siglo pasado las NTIC y los programas de informática representaban no menos de la mitad de las inversiones realizadas por las multinacionales, que llegaban a 1 billón 750 000 millones de dólares, y cómo ese mismo año de la publicación, que es el de la crisis financiera mundial (por las hipotecas de vivienda), su inversión aumentó

2 Este primer acápite se basa en aportes del texto de mi autoría (Mejía 2012).

3 Recordemos cómo algunos autores del marxismo ven el desarrollo de éstas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, solo que al momento en el que se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real) no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes de las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

23% y el tráfico en la red 55% en el 2008, y se ha proyectado a 74% en el 2009 (Ramonet 1997).

Según Rifkin (2000), la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y la creatividad, con lo que se transforman también las subjetividades; para las teorías del posmarxismo, esto hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en las que el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, lo que exige la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

Comprendiendo las modificaciones del capital

No cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de realización de la ganancia, apropiación privada de ella, explotación), pero sí sus formas de realización y de control: emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, que pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven acá la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, que acorta los ciclos del capital fijo (Amin 2001).

Esto da inicio a la sumisión real del trabajo al capital, que continuará en las fases sucesivas del capitalismo con las siguientes características:

- El proceso de producción deja de ser un lugar en el cual la unidad dominante es el trabajo.
- El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte por ello en aplicación tecnológica de la ciencia.
- El trabajo inmediato y su cantidad deja de ser el elemento determinante de la producción.
- La producción del valor se desprende y deja de estar centrada en el trabajo inmediato.
- El sobretrabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y la explotación.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se conviertan en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital.

Estos procesos son visibles en los desarrollos de la informática y la automatización, las cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo que, según Virno, a quien sigo, redujo los tiempos "muertos" y automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo que ha dado paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, de modo que ha aparecido una fuerza laboral movible, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva, lo que, a su vez, genera grupos semiautónomos y polivalentes.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación en el que los mapas contextuales de mediación con los cuales nos movíamos en el pasado no son ya suficientes para estas nuevas realidades, lo que va a exigir actualizar los fundamentos conceptuales no solo de la forma que toma en estos tiempos el cambio y las transformaciones civilizatorias generadas en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino también de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control. Esto ha generado, desde esta apuesta interpeladora, una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este presente histórico y construir los nuevos escenarios de emancipación.

Esta mirada ha llevado a algunos autores a hablar de tecnologías "duras" y tecnologías "blandas", más allá de los procesos de asimilación a ciencias "duras" y ciencias "blandas". Desde esta lectura crítica, las primeras estarían referidas a aparatos y bienes tangibles, estructuras físicas y maquinarias, y las segundas a esas formas inmateriales, no tangibles, que circulan a través de los procesos, los conocimientos, y las estructuras organizativas y procedimentales. Se afirma que en la educación todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es "blando".

EL(LA) MAESTRO(A) COMO ASALARIADO(A) Y TRABAJADOR(A) DE LA CULTURA

Desde una visión marxista, Mandel (1977) lo define como "[...] un trabajo especializado, cuya producción y consumo coincide en que no está colocado en un producto material. Se señala que sus principales características son:

- El trabajo materializado no toma forma de objeto vendible.
- Lo vende el trabajador al capitalista, quien lo convierte en mercancía en el mercado de bienes.
- Es un trabajo y se produce bajo relaciones sociales capitalistas.

Allí reside la discusión: algunos dicen que es productivo, es decir, que produce plusvalía (añade valor al capital y contribuye al proceso de valorización de éste) (Braverman 1984). A medida que el capital fue haciendo funcional la escuela a su proyecto, especialmente en el paradigma anglosajón del currículo, en el que la escuela fue organizada por la teoría de la administración de Tyler, el maestro dejó de ser apóstol y segundo padre o madre y se fue convirtiendo a una serie de procesos que incluían una relación con el conocimiento, con las construcciones de la ciencia. (Éstas, desde el modelo único de la ciencia basado en el positivismo [Sen y Kliksberg 2007] y en la modelización de la física mecánica, con el acumulado de la pedagogía y de las ciencias sociales que interpretaban y explicaban el mundo, a la vez que dotaban de sentidos a la escuela.) De igual manera, los procesos de su organización se veían sometidos a concepciones de administración fabril, las cuales generaban su ciclo de supervisión e inspección.

La generalización del currículo americano (Tyler 1992) trajo la idea de que éste se convierta en el estructurador de la organización escolar. Después de la Primera Guerra Mundial, el paradigma sajón se hace hegemónico y la escuela va a construir una relación más clara de ella en función de un capitalismo que desde el mundo norteamericano se expandía en su nueva fase de mundialización (Wallerstein 2011), con su correlato en educación a través del currículo.

A la luz de este control también surge la discusión sobre el sentido del trabajo docente en la sociedad, su lugar y significados para ese capital, que convertía al maestro en un asalariado con un grupo muy numeroso de sus representantes ejerciendo roles en el proceso de reproducción. Una vez que se le reconoce su condición de trabajador, se comienza a organizar en sindicatos en la década del 60 y del 70 del siglo pasado, asumiendo esta forma a partir de la existencia de una relación laboral directa y con un patrón, lo que implicó el abandono de colegios o asociaciones profesionales para colocar como central su condición de asalariado.

Desde esta perspectiva, la relación clásica, la escuela como lugar de trabajo que guarda un símil con la fábrica, y el maestro asalariado y trabajador de ella, constituyen un núcleo básico en el que se inician las reelaboraciones sobre cómo entender al docente y su lugar en la sociedad. Algunos sectores defienden esta postura colocando la centralidad en la condición de explotado y, con matices, discuten si ese trabajo es productivo directo (genera plusvalor) o indirecto (solo ayuda a la realización de la plusvalía). En ese sentido, es un trabajo necesario para el capital. De esta matriz básica se comenzaron a escuchar replanteamientos que "leen" el papel del maestro y la maestra en la sociedad y que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del presente.

REPLANTEAMIENTOS EN LA CONDICIÓN DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

Un primer replanteamiento es el que reconoce que ha habido un cambio de la escuela inicial surgida en el paradigma francés a la luz de la Revolución (Plan Condorcet), que toma forma con el control sajón de ella, reelaborándola. El modelo sajón, caracterizado por parcelar la escuela desde las disciplinas, luego influye en los paradigmas alemán y francés (Mejía 2011), lo que requiere otra organización del trabajo y otros medios para su realización, y es la necesidad de un trabajo pedagógico (más de los paradigmas europeos) que a su vez reordene e introduzca las mediaciones técnicas y tecnológicas para poder hacer real su trabajo en la relación maestro(a)-estudiante, a través de dispositivos y didácticas.

Esta condición construye un maestro cada vez más dependiente de esas tecnologías educativas hechas afuera y que muestran el carácter de subordinado en la ruptura entre el trabajador y los medios de trabajo, que además le son enseñadas como técnicas neutras, sin ideología, de modo que se gesta allí la alienación. Aparece una primera diferencia en el trabajo del maestro, y es que, siendo el suyo un trabajo asalariado, lo es de tipo inmaterial, con características y particularidades diferentes al trabajo material directo. En ese sentido se señala cómo el trabajo propio del maestro debe ser leído, por las características del nuevo proceso de acumulación basado en tecnología, conocimiento, innovación, investigación e información, como un trabajo productivo, ya que ayuda a la valoración del capital, pues su resultado en el acto productivo es añadirle valor al capital, con lo que contribuye significativamente a su proceso de valorización. Así, ya no se reduce al actor del nivel de la circulación, en el sentido del acápite anterior de este texto.

Esto va más allá de si es privado o público, dado que la función histórica del Estado ha sido asumir costos de

aspectos necesarios para la realización de la ganancia del capital (seguridad social, vías, puertos, aeropuertos, educación y muchos otros), que luego entrega a los privados cuando éstos están en condición de que se genere plusvalor (Mejía 2011). ¿Acaso no es el sentido profundo de lo público que se da actualmente en la confrontación con el neoliberalismo, al abdicar el Estado y entregarle al capital aquellos lugares que puede administrar para generar ganancias privadas?[4]

Es en el marco de esa concepción que desde diferentes lugares de América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador; en su vinculación con él como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad por la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, haciendo visibles las fisuras propias de este tipo de práctica social en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril.

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente en la búsqueda por construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, lo que da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en los que se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadoras, entre otras (Mejía 2011b). También desde los libros aparecen con una organización exhaustiva instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo, y allí la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar y buscan sacar del control del maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en ella para que sus actores los operen, lo que muestra otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencia a su ejecución o a los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes virtuales, para construir "la escuela eficiente" y evitar que emerja el saber del profesor.

El maestro y la maestra, al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer levantando como reivindicación el re-direccionamiento de esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía y desde su tiempo-espacio, pueden convertirse en transformadores de la práctica y, a través de ello, producir saber sobre su quehacer, lo que los vincula a comunidades críticas y transformadoras.

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y pugnan por construir su estatuto, que busca ampliar su fundamento con nuevas bases. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones y abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica estadounidense, que insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente que se dan en la tensión entre dominación-resistencia y que hacen posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual (propio del trabajo desmaterializado) (Giroux 1990).

Esas especificidades hacen también del trabajo docente un sistema y entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades porque no son iguales a los de la clase obrera clásica. Ello exige no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino además la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándoles forma en la vida de la organización y convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades —más allá del gremialismo reducido a lo económico— que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos.

En el paradigma francés, la pedagogía diferenciada que se ha desarrollado a lo largo de la última parte del siglo XX plantea como central a su propuesta que las luchas de la sociedad contra la desigualdad cobran formas particulares en la educación, y por lo tanto deben ser llevadas a la enseñanza. En la experiencia del movimiento pedagógico colombiano se hacen visibles las voces que, retomando el pensamiento de

4 Desde sectores del neomarxismo se propone recuperar las elaboraciones de Marx sobre el tipo de producción material e inmaterial, para construir desde allí la imbricación entre el trabajo capitalista y el trabajo pedagógico. Ya autores del llamado "capitalismo cognitivo" vienen reinstaurando la idea de "inteligencia general" en Marx para explicar el control y las nuevas luchas de estos tiempos.

TAREA

Antonio Gramsci, plantean la escuela como un lugar de contrahegemonía cultural (Gantiva 2007), donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux (1997) denominó luego el intelectual de frontera y transformador, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman el pensamiento acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político (Torres 2008).

HACIA LA RECONSTITUCIÓN DE LA AGENDA

Plantearse un maestro y una maestra en estos "tiempos de mutación histórica", según la caracterización del premio nobel George Charpak (2005) significa, desde nuestro punto de vista, una restructuración profunda de su quehacer y su identidad, en coherencia con los tiempos que corren, lo cual le exige a ellos mismos y a quienes trabajamos con ellos, pensar sus nuevos estatutos, los cuales deben ser incorporados para dar respuesta en este siglo XXI. Ellos serían:

a. Un nuevo estatuto contextual marcado por el trabajo inmaterial como forma dominante del capitalismo y el pensar epistemologías y cosmogonías desde el sur por ser de acá, de este continente latinoamericano.
b. Un nuevo estatuto del conocimiento y la ciencia, derivados de las profundas transformaciones en la emergencia del modo 2 de la ciencia, que nos lleva más allá de los modelos de la física mecánica (Maldonado 2011).
c. Un nuevo estatuto pedagógico, en cuanto la pedagogía se hace política al constituirse en el dispositivo básico de poder de una lectura técnico-objetiva del hecho educativo como parte del proyecto del capitalismo de estos tiempos.
d. Un nuevo estatuto ético. La importancia y responsabilidad social del trabajo de maestros y maestras en la sociedad actual le exige una identidad construida desde nuevos lugares y por lo tanto, sobre nuevas regulaciones no solo corporativas.
e. Un nuevo estatuto de subjetividad en disputa. Las transformaciones de los cuatro elementos anteriores, nos muestran que hay hoy un conflicto por construir en estos tiempos el sujeto que realice el proyecto de control en la educación o una subjetividad crítica que apueste por las transformaciones necesarias para construir sociedades más justas y equitativas.
f. Un nuevo estatuto gremial, lo cual exige una recomposición y modificación de los sentidos de la organización y de las luchas para dar respuesta a un sujeto que se transformó en una sociedad que requiere al maestro y a la maestra como centrales a su restructuración y al nuevo proyecto de control. No en vano son 68 millones en el mundo y se calcula que se necesitarán 10 millones más en los próximos años.

Damos la palabra al maestro Fals-Borda, quien en uno de sus últimos eventos trazaba la tarea:

"El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propios del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo; debía archivarse.

Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una 'ciencia nueva' para un 'nuevo orbe'. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas" (Fals-Borda 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, Samir (2001). *Crítica de nuestro tiempo: A los 150 años del Manifiesto Comunista.* México: Siglo XXI.

BRAVERMAN, H. (1984). *Trabajo y capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX.* México, D. F.: Nuestro Tiempo.

CHARPAK, Georges y Roland OMNÈS (2005). Sed sabios, convertíos en profetas. [Traducción: Javier Calzada]. Barcelona: Anagrama.

FALS-BORDA, O. (2007). "La investigación-acción en convergencias disciplinarias". Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador, agosto.

FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.

GANTIVA, J. (2007). *Un ensayo sobre Gramsci: El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar.* Caracas: Centro Internacional Miranda.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (1997). *Teoría crítica y resistencia en educación.* México: Siglo Veintiuno.

MALDONADO, C. E. (2011). Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

MANDEL, E. (1977). *Tratado de economía marxista.* México: Editorial Era.

MEJÍA, M. R. (2011a). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la Educación Popular.* Bogotá: Magisterio.

MEJÍA, M. R. (2011b). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones.* Bogotá: Desde Abajo.

MEJÍA, M. R. (2012). "Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC: Una aproximación desde la educación popular", publicado en *Nodos y nudos,* volumen 4, número 32. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1768>.

RAMONET, Ignacio (1997). *Un mundo sin rumbo.* Madrid: Debate.

RIFKIN, Jeremy (2000). *La era del acceso: La revolución de la nueva economía.* Buenos Aires: Paidós.

SEN, A. y B. KLIKSBERG (2007). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado.* Barcelona: Deusto.

TORRES, A. (2008). *La educación popular: Trayectoria y actualidad.* Bogotá: El Búho.

TYLER, R. (1992). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

WALLERSTEIN, I. (2011). *The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914.* California: University of California Press.