

## La modernidad educativa en cuestión: hacia una pedagogía ciudadana

Jorge Osorio Vargas •

**Resumen:** En este artículo se discute la relación entre educación y ética para abrir agenda sobre los retos de la educación en los derechos humanos, en el contexto de reformas educativas contradictorias, que tratan de establecer normas y órdenes disciplinarias homogéneas y reducir el sistema educacional a un dispositivo para la capacitación instrumental, limitándose, de este modo, los cambios del sistema escolar a la apropiación compartimentada de las competencias básicas según grupos sociales; como consecuencia dejan a la mayoría al margen de la modernidad epistémica que se abre con la llamada sociedad del aprendizaje.

**Palabras claves:** derechos humanos, ética, nuevo paradigma educativo, pedagogía ciudadana.

---

• Jorge Osorio Vargas. Licenciado en Historia; postgraduado en Desarrollo y Derechos Humanos, Institute of Social Studies, La Haya. Coordinador del Magister en Formación de Sujetos, Universidad de Los Lagos. [josorio.humanidades@gmail.com](mailto:josorio.humanidades@gmail.com)

**Abstract:** The relationship between education and ethics is discussed in this article, in order to open agenda on the challenges of education in human rights, in the context of contradictory educational reforms, which try to establish regulations homogeneous disciplinary orders, and to reduce the educational system to a mechanism of instrumental training, restraining, in this way, the changes in the school system to the compartmentalized appropriation of the basic competences according to social groups; as a consequence they leave the majority at the border of the epistemic modernity which opens with the so called society of learning.

**Key Words:** human rights, ethics, new educational paradigm, citizenship pedagogy.

En muchas de nuestras sociedades constitucionalmente democráticas, hablar de educación en derechos humanos sigue siendo "políticamente incorrecto". Por ello, es pertinente reconocer que la educación en los derechos humanos es una tarea clave de la construcción efectiva de ciudadanías democráticas. Aún más: dado que el desarrollo político latinoamericano está en medio de una crisis cartográfica (Lechner: 1996) es crucial radicalizar el debate acerca de la orientación ética de la democratización y explorar las posibilidades de una educación ciudadana apta para devolver el crédito a las instituciones públicas, tanto en su rol de mediadoras como de garantes de los derechos humanos (Lechner: 1997).

Nuestra crisis política es también de referentes globales. El distanciamiento entre la voluntad ciudadana generadora de autoridades y las dinámicas mercantiles y productivas a escala mundial hacen que el quiebre del sentido de la política tradicional sea completo.

El fin de la "tradicición" en política es un fenómeno de alcance universal y ha dado lugar al concepto de "sociedad de riesgo": no hay posibilidad de desplazar las incertidumbres hacia ningún lado; ni la ciencia, ni la religión, ni la misma política son capaces hoy de dar a las personas respuestas ante la contingencia. De ahí el miedo, la despolitización y un enflaquecimiento brutal de la ciudadanía (Beck: 1998).

Vaya tarea que tenemos: estimular una educación inspirada en valores hasta ahora reconocidos universales y ciertos, en una época mercantilizada y de riesgo, en que se cuestiona pensar la política desde "fundamentos".

Sin embargo, si bien estamos ante una declinación de la idea ilustrada de política y democracia, fenómenos de rápida circulación de aprendizajes, de estructuración de organizaciones autoreflexivas de un alto potencial hermenéutico, basados en redes sociales "subpolíticas" (Beck: 1998) que pugnan por hacer sus propias cartografías de la crisis.

Ante la pretensión del "pensamiento único" una verdadera bomba de

racimo está armando un nuevo mapa disidente, también en la educación. Por ello, reformas educativas realizadas desde criterios ingenieriles se ven forzadas a dar pie atrás ante las demandas de participación de los actores involucrados. Las Reformas Educativas de los años noventa, centradas en modernizaciones curriculares y en la actualización de los recursos de la enseñanza, pusieron de manera tenue la educación ética transversal como una temática trascendente; sin embargo, la mirada crítica de estas reformas y las transformaciones en la política educativa actualmente en curso han reconocido que todo cambio educativo remite en definitiva al asunto del valor (Apple-Beane: 1997).

En este trabajo nos interesa presentar lo que consideramos son los registros más proactivos para la construcción de la agenda de la educación ciudadana en la actualidad:

- La cuestión de un nuevo paradigma educativo centrado en la noción del “aprendizaje como derecho” (Osorio: 1995<sup>a</sup>).
- La apropiación histórica de las diferentes fuentes de la educación ciudadana de este siglo, para construir una pedagogía crítica capaz de hacer de la educación en derechos humanos un ejercicio y un movimiento ciudadano.
- La propuesta de una pedagogía de la ciudadanía, que desde los debates éticos de la actualidad releve los valores de la solidaridad, la diferencia, la secularización de la razón y una cultura de la deliberación, como condiciones de la democracia.

### **I. Derechos humanos, ciudadanía y aprendizaje: posibilidades de un nuevo paradigma educativo**

La educación transversal de los derechos humanos en el sistema educativo debe ser un tema clave de la actual agenda del cambio educativo. Este reto no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de tal cambio.

Existe en curso, por lo demás, un debate crucial acerca de la institución escolar y sus posibilidades de responder a los requerimientos epocales. La escuela es hoy un espacio cuestionado, y reflexionar sobre su presente y futuro es una condición para abrir el debate al conjunto de la ciudadanía. Lo peculiar de esta cuestión es que existe un consenso extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano en una sociedad globalizada y del conocimiento, productora aún de importantes brechas de acceso a bienes, a capital cultural y al ejercicio de los derechos humanos y ciudadanos, al mismo tiempo que, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades y el alcance de su difusión.

Forma parte de este mismo consenso la idea de que el conocimiento constituye el factor más importante en la explicación y desarrollo de las nuevas formas de organización social y económica: se afirma que los recursos fundamentales

para la construcción de capacidades ciudadanas y productivas de las personas serán la información, el conocimiento y las competencias para producirlos y procesarlos crítica y creativamente. En este sentido, podemos decir que al fin del siglo, la ciudadanía efectiva es también aprendizaje.

Con la publicación y difusión del Informe realizado, a solicitud de la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se planteó en la última década del siglo pasado, el enfoque de aprendizaje durante toda la vida como un derecho humano. Confiados en una visión optimista de las posibilidades de la sociedad del conocimiento, las agencias multilaterales han reconocido el requerimiento de la distribución social de los poderes y la exigencia de constituir una ciudad educadora consciente de las discriminaciones post-industriales.

Esta idea de una sociedad y de una educación sin exclusiones constituye un nuevo horizonte ético de la educación: los derechos humanos y ciudadanos y el valor de la ciudadanía se expresan como aprendizaje, pero no sólo como derecho a aprender, sino como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir (Delors: 1996).

Desde años ochenta pasados se viene sosteniendo el objetivo de fundar las políticas educativas en nuevos contratos que articulen productividad y ciudadanía (ver, a modo de ejemplo: CEPAL-UNESCO: 1992). Sin embargo, terminando la primera década del siglo XXI queda pendiente un asunto, cual es si acaso la actual escuela, que fue creada como la institución socializadora por excelencia, seguirá siéndolo en el futuro y si la sociedad del aprendizaje exigirá el mismo diseño institucional vigente hasta ahora. Es evidente, por otra parte, que los cambios productivos, sociales y comunicacionales han agotado el paradigma de una escuela capaz por sí sola de movilizar la sociedad y que sostenía como fin principal de la educación todo aquello que tenía utilidad práctica, por sobre la formación del individuo en cuanto sujeto-ciudadano(a).

En un período de primacía fáctica del "desarrollismo", como es el que vivimos, y de una lectura de la educación en cuanto herramienta del progreso y de la movilidad social de las personas, nuestra opción es plantear los desafíos educativos actuales (neo modernos o de una post modernidad de oposición) - es hacer educación desde un contrato que vincule la libertad, la formación de sujetos y la construcción de una ciudadanía democrática. Con este horizonte, no cabe conceptualizar la educación en los derechos humanos sino como una educación para la ciudadanía (Touraine: 1997), reponiendo la idea de escuela como una esfera comunicativa, y la pedagogía como un saber práctico orientado a reconstituir el sentido público de la educación (Osorio: 1994).

## 2. Enfoques de una Pedagogía de la Ciudadanía

La relación entre Pedagogía y Ciudadanía tiene su historia. En las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación ciudadana que llegó a la escuela bajo diversas modalidades y sujetos (Wymlicka-Wayne: 1996).

En los años sesenta, en estas mismas sociedades, emerge como contraparte de la ciudadanía liberal una noción de lucha social colectiva que da lugar a una nueva reflexión en torno a la construcción ciudadana de la democracia.

A partir de los años setenta, los nuevos movimientos sociales, especialmente el feminismo y el ecologismo político, sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que entre otros resultados produjo el entendimiento de ésta como una forma de producción cultural plural. Se sostuvo que la formación de los ciudadanos debía asumirse como un proceso ideológico por medio del cual se construye la identidad de los sujetos individuales y colectivos, a la vez que experimentan relaciones con los demás, participando como actores en las redes de poder del sistema social (Giroux: 1993).

Esta versión de la ciudadanía produjo debates muy sustantivos en el contexto de las reformas educacionales de esos años, cuestionando las tendencias orientadas a eliminar la función cívica de la escuela y las definiciones de ésta centradas únicamente en la dinámica del mercado del trabajo.

El desarrollo de nuevos movimientos sociales, la expansión y el fortalecimiento de la educación popular y de la investigación-acción en las escuelas, la crisis de los estructuralismos y la emergencia de enfoques pedagógicos inspirados en la investigación cualitativa y en la hermenéutica, la sistematización de la “pedagogía crítica” (Giroux: 1997) y la “descentración” de la política convencional, que dio lugar a nuevas redes de aprendizaje y a la configuración de sujetos móviles e híbridos, ponen en el debate el asunto de la “ciudadanía de la diferencia”, dando paso a un nuevo ciclo de la educación ciudadana y cuyas orientaciones más relevantes han sido:

- Proponer una educación de la diferencia, que valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales.
- Promover procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto individual o colectivo.
- Considerar las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos ciudadanos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, etnia, lengua, edad, etc.).
- Desarrollar no sólo un discurso de crítica, sino también de posibili-

dad, por tanto debe asociarse a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes.

- Constituir las escuelas como esferas públicas (esferas ciudadanas), y entender el gobierno escolar como fruto de relaciones de autogobierno y de proyectos educativos contruidos por el conjunto de los actores (docentes, estudiantes, familias, comunidades, etc.).

- Explicitar los proyectos educativos de las escuelas y generar procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollará el proceso educativo.

- Promover los cambios educativos y curriculares no sólo como el resultado de intervenciones técnicas, sino procesos de creación cultural y de afirmación de sujetos sociales autónomos.

- La profesionalidad de los educadores(as) se define de acuerdo a valores; ellos son sujetos, capaces de construir "estimativas éticas" en su trabajo, a la vez que se constituyen en actores de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son profesionales de la acción y su maestría está en un saber-hacer pedagógico-.

De acuerdo a estas proposiciones la educación para la ciudadanía es:

- Una competencia histórica para concretar la ciudadanía como el atributo de calidad de la democracia, y en cuanto tal, actuar como mecanismo de perfectibilidad de los procedimientos institucionales democráticos.

- Un proceso de construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y usan oportunidades para hacerlos reconocer en la sociedad y en las instituciones (fuente liberal).

- Formación de la virtud civil, de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participación en los campos de la argumentación y de defensa de los derechos (fuente republicana).

- Una acción de proximidad a las víctimas de los quiebres y violaciones a los derechos humanos, es la expresión del cuidado y la solidaridad del otro(a) que sufre y es discriminado; es un voluntariado radical (fuente libertaria).

- Formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo (fuente pragmática clásica).

- Pedagogía de la diferencia, en cuanto reacción a la versión totalizadora de la razón ilustrada, reconocimiento a la primacía de lo público y de las redes de poder existentes en todos los ámbitos de las relaciones humanas (fuente feminista).

- Formación ética que abre a una manera holística de pensar la llamada "sociedad de riesgo" (Beck: 1998), la sustentabilidad ambiental de los procesos económicos y la justicia intergeneracional (fuente ecopolítica).

### **3. Los Dilemas de la Educación Ética y la Pedagogía de la Ciudadanía**

El debate ético actual ha planteado un asunto clave para el pensamiento educativo: el tema de la fundamentación, la normatividad, los criterios de verdad y las posibilidades de construir un lenguaje de consenso basado en principios de justicia. En vista de sostener una educación en derechos humanos, y más globalmente, una educación para la ciudadanía, este debate es crucial por lo siguiente:

Las políticas de cambio educativo actuales aunque tienden a sellarse con un sesgo productivista (Puiggrós: 1996) no pueden marginarse de definiciones de valor.

La naturaleza de toda reflexión educativa significa necesariamente un metalenguaje (Osorio-Castillo: 1997).

Perspectivas neopragmáticas rechazan la pretensión de fundar un vínculo entre universalismo, racionalismo, la democracia moderna y los derechos humanos a la manera de fundamentos morales que invoca una concepción de solidaridad individual, donde la acción pública es una variedad de prácticas y movimientos-redes destinados a persuadir a que las personas amplíen su acción solidaria y de promoción y ejercicio de los derechos humanos.

Según estas perspectivas la democracia dependería entonces de la capacidad de proximidad, sensibilidad y compasión de las personas por causas justas, los derechos humanos, por ejemplo, sin necesidad de recurrir a un discurso de fundamentos. Sin embargo, y sin obedecer a lógicas estructurantes, debemos reconocer que el neopragmatismo liberal (Rorty: 1991) plantea dilemas parecidos al de las versiones comunitaristas y republicanas de ética ciudadana. Ambas entienden la sociedad como un conjunto de ciudadanos(as) libres e iguales que se encuentran en un espacio público donde asumen su recíproca dependencia y construyen una voluntad libre y reflexiva de actuar. De esta forma, la política es una manera de integración social, pues desde la autonomía de los individuos se deberían construir consensos. Este ideal supone individuos virtuosos y participativos y siempre aspira y confía en una solución ética de los conflictos, sin asumir la existencia de intereses contradictorios en la sociedad y la precariedad de las soluciones de los conflictos sólo desde la virtud.

Pero el debate ético contemporáneo plantea también otra versión del asunto: el de la política deliberativa, que concibe a los ciudadanos(as) como sujetos de colectivas, procurando equilibrios de intereses y compromisos. Busca coherencia jurídica y justificación ética, racionamiento ético y racionamiento instrumental (Habermas: 1992).

Esta ética ciudadana deliberativa reconoce la formación de una voluntad común a través de la elección racional de los medios, del uso de procedimientos

democráticos que aceptan negociaciones y un discurso de fundamento sobre la justicia.

La pedagogía ciudadana debe explorar las posibilidades tanto de la ética neopragmática como de la política deliberativa. Quizás sea el tema de fondo de la discusión actual sobre educación en derechos humanos (Osorio: 1995b), pues efectivamente nos debemos plantear tres importantes proyectos educativos:

- La solidaridad, la participación en redes asociativas y el compromiso de “alteridad” en el ambiente cotidiano de las comunidades.
- El poder de argumentación, deliberación y desarrollo de una razón ciudadana cuyo titular es un sujeto (individual o colectivo) que se comporta como ciudadano activo y universal teniendo en el horizonte el discurso global de los derechos humanos.
- El cultivo de virtudes públicas que den impulso y crédito ético a la democracia como espacio de no-discriminación.

#### **4. Hacia un Programa de la Pedagogía Ciudadana**

En vista de abrir la agenda a los actores de las políticas de cambio educativo presentamos el siguiente programa temático de la pedagogía ciudadana.

La pedagogía ciudadana:

- debe entenderse como proceso de producción de identidades en relación a sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
- debe construir una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.
- debe nutrirse de una teoría ética que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales en redes de poder.
- es una pedagogía de la diferencia de un modo políticamente transformativo. La pedagogía debe hacer de la “identidad” un lugar de la crítica de la historicidad del sujeto y de sus complejas posiciones (“diferencia compleja”).
- es un relato de la constitución de los sujetos y de la forma pública de manifestar su pluralidad.
- es una narrativa a construir desde lo contingente, lo cotidiano y lo histórico. Para esto, debe romper sus límites disciplinares y crear nuevas esferas para producir conocimientos.
- debe reformular el concepto ilustrado de razón, distanciarse de formas totalizadoras de razón que estén más allá de la crítica. La pedagogía crítica es un registro de nuevas posiciones subjetivas vis a vis el esencialismo de la razón ilustrada.
- debe combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, junto con la teoría de los educadores(as) como intelectuales transformativos



que ocupan sitios sociales en redes de poder.

- es una forma de actuación en los contextos locales y bajo formas de poder diferenciadas, sin embargo, combina el concepto de diferencia con la insistencia de la primacía de lo político y de las redes particulares de organización del poder.

- reconoce una fuente de afirmación en una versión de “post modernidad de oposición”, que ha realizado una superación de la idea totalizante de razón ilustrada. Sin embargo, reconoce una disputa en curso -abierta- con éticas de que sitúan la política sólo en la contingencia y en la solidaridad individual.

- se remite a identidades constituidas de narrativas múltiples y hace más compleja la diferencia, en la medida que amplía la red de análisis de los tejidos del poder, y nos obliga a actuar y pensar hermenéuticamente.

- es una cartografía de las posibilidades de teorizar la relación entre identidad (discurso), poder y diferencia. Por ello, en escritos anteriores hemos hablado de una pedagogía crítica-hermenéutica haciendo convergentes ambas narrativas en la tarea de reflexión sobre la subjetividad (Osorio: 1994).

La pedagogía ciudadana y la práctica de los nuevos movimientos sociales constituyen las siguientes sinergias:

- Afirman la primacía de la crítica social y con ello han releído la significación de la crítica postmoderna a los discursos fundamentales desde una perspectiva que vincula a las luchas sociales y sobre los compromisos epistemológicos.

- No aceptan la visión postmoderna crítica de la totalidad como un rechazo en bloque a toda forma de totalidad o meta narrativas.

- Rechazan la insistencia postmoderna de descentrar el sujeto para eliminar la acción humana colectiva.

- Se resisten a definir el lenguaje como la única fuente de significado.

- Conectan el poder, no sólo con sus discursos, sino también con las luchas materiales.

- Defienden la importancia de la diferencia como parte de una lucha más amplia por el cambio ideológico e institucional, desterrando una versión rústica de pluralismo liberal (diferencia sin recurso al lenguaje del poder).

- Plantean el análisis de las relaciones de género para hacer problemáticas las identidades, las diferencias y coincidencias sexuales tanto de hombres como mujeres.

- Intentan comprender de manera más amplia los mecanismos del poder, examinando como funcionan a través de las tecnologías de control y de dominio.

- Reconocen que todas las pretensiones totalizadoras de la razón son parciales, sin embargo, aceptan las posibilidades emancipatorias existentes en la conciencia reflexiva y en la razón crítica como base de la crítica social.

- Adoptan una teoría de la diferencia que no está reñida con una política

de la solidaridad; reafirmando la importancia de la diferencia como parte de una lucha política más amplia para la reconstrucción de la vida pública.

- Rechazan la idea totalizante de la razón ilustrada pero reconociendo el valor formativo y constituyente de algunas meta narrativas, como la de los derechos humanos.

**Referencias Bibliográficas:**

- Apple, Michael - Beane, J.A. (comp.), (1997): *Escuelas Democráticas*, Morata, Madrid.
- Beck, Ulrich, (1998): *La Sociedad de Riesgo*, Paidós, Buenos Aires.
- CEPAL - UNESCO, (1992): *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago.
- Delors, Jacques, (1996): *La Educación Encierra un Tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid.
- Giroux, Henry, (1993): *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry, (1997): *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*, Paidós, 1997.
- Habermas, Jürgen, (1992): *Tres Modelos de Democracia sobre el Concepto de una Política Deliberativa*, Debats 39.
- Lechner, Norbert, (1996): "¿Por qué la Política ya no es lo que fue?", Revista Foro 29, Santa Fe de Bogotá.
- Lechner, Norbert, (1997): "Cultura Política y Gobernabilidad Democrática", Leviatán 68, Madrid.
- Osorio, Jorge - Castillo, Adolfo, (1997): "Dimensiones Educativas de la Construcción de Ciudadanía: Hacia una Educación Ciudadana Latinoamericana", en EZE "América Latina: Entre el Desencanto y la Esperanza", Santa Fe de Bogotá.
- Osorio, Jorge, (1995a): "Educación, Democracia y Desarrollo: La Construcción de un Nuevo Paradigma", Contexto y Educacao 37, UNIJUI, Ijuí.
- Osorio, Jorge, (1995b): "La Educación para los Derechos Humanos, su Transversalidad e Incorporación en los Proyectos Educativos", La Piragua 11, CEAAL, Santiago.
- Osorio, Jorge, (1994): "Ciudadanía y Posibilidad de una Educación del Sentido de la Común", La Piragua 7, CEAAL, Santiago.
- Osorio, Jorge, (1996a): "Anotaciones sobre Pedagogía y Modernidad Crítica", Contexto y Educacao 44, UNIJUI, Ijuí.
- Osorio, Jorge, (1996b): "Las Ciudadanías Plurales y Efectivas: Nuevas Metáforas Emergentes para la Educación y la Política", Fundación IDEAS. "Ciudadanías Plurales", Santiago.
- Puiggrós, Adriana, (1996): "Educación Neoliberal y Quiebre Educativo", Nueva Sociedad 246, Caracas.
- Rorty, Richard, (1991): *Contingencia, Ironía y Solidaridad*, Paidós, Barcelona.
- Touraine, Alain, (1997): *¿Podremos Vivir Juntos?*, FCE, Buenos Aires.
- Wymlicka, Will - Norman, Wayne, (1996): "El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía", Cuadernos del CLAEH 75, Montevideo.

de la solidaridad; reafirmando la importancia de la diferencia como parte de una lucha política más amplia para la reconstrucción de la vida pública.

- Rechazan la idea totalizante de la razón ilustrada pero reconociendo el valor formativo y constituyente de algunas meta narrativas, como la de los derechos humanos.

**Referencias Bibliográficas:**

- Apple, Michael - Beane, J.A. (comp.), (1997): *Escuelas Democráticas*, Morata, Madrid.
- Beck, Ulrich, (1998): *La Sociedad de Riesgo*, Paidós, Buenos Aires.
- CEPAL - UNESCO, (1992): *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago.
- Delors, Jacques, (1996): *La Educación Encierra un Tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid.
- Giroux, Henry, (1993): *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry, (1997): *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*, Paidós, 1997.
- Habermas, Jürgen, (1992): *Tres Modelos de Democracia sobre el Concepto de una Política Deliberativa*, Debats 39.
- Lechner, Norbert, (1996): “¿Por qué la Política ya no es lo que fue?”, Revista Foro 29, Santa Fe de Bogotá.
- Lechner, Norbert, (1997): “Cultura Política y Gobernabilidad Democrática”, Leviatán 68, Madrid.
- Osorio, Jorge - Castillo, Adolfo, (1997): “Dimensiones Educativas de la Construcción de Ciudadanía: Hacia una Educación Ciudadana Latinoamericana”, en EZE “América Latina: Entre el Desencanto y la Esperanza”, Santa Fe de Bogotá.
- Osorio, Jorge, (1995a): “Educación, Democracia y Desarrollo: La Construcción de un Nuevo Paradigma”, Contexto y Educacao 37, UNIJUI, Ijuí.
- Osorio, Jorge, (1995b): “La Educación para los Derechos Humanos, su Transversalidad e Incorporación en los Proyectos Educativos”, La Piragua 11, CEAAL, Santiago.
- Osorio, Jorge, (1994): “Ciudadanía y Posibilidad de una Educación del Sentido de la Común”, La Piragua 7, CEAAL, Santiago.
- Osorio, Jorge, (1996a): “Anotaciones sobre Pedagogía y Modernidad Crítica”, Contexto y Educacao 44, UNIJUI, Ijuí.
- Osorio, Jorge, (1996b): “Las Ciudadanías Plurales y Efectivas: Nuevas Metáforas Emergentes para la Educación y la Política”, Fundación IDEAS. “Ciudadanías Plurales”, Santiago.
- Puiggrós, Adriana, (1996): “Educación Neoliberal y Quiebre Educativo”, Nueva Sociedad 246, Caracas.
- Rorty, Richard, (1991): *Contingencia, Ironía y Solidaridad*, Paidós, Barcelona.
- Touraine, Alain, (1997): *¿Podremos Vivir Juntos?*, FCE, Buenos Aires.
- Wymlicka, Will - Norman, Wayne, (1996): “El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía”, Cuadernos del CLAEH 75, Montevideo.

