

Educación liberadora y globalización

Heinz-Peter Gerhardt

Conceptos

El término *educación liberadora* se emplea aquí en referencia a la historia y los métodos de trabajo pedagógico populares en América Latina, desde la década de los sesenta, así como a la introducción de dicha teoría y práctica educativa en el mundo entero. Su defensor más importante es el brasileño Paulo Freire (1921-1997). En Alemania, los conceptos básicos y la metodología de la educación liberadora –tales como *universo temático*, *palabras generadoras*, *codificación-descodificación*, *diálogo*, la dicotomía *opresor-oprimido*, *humanización*, *humildad*, *amor*, *esperanza*, *autonomía* y *cultura del silencio*– se han adoptado, discutido y aplicado desde comienzos de los años setenta. (*Pedagogía del oprimido*, principal obra de Paulo Freire, se publicó en 1970¹.)

Los enfoques basados en la educación liberadora están bien incluidos o tratados en los términos *educación dialógica*², *pedagogía constructivista* (Arnold y Siebert, 1997; Siebert, 1999), la *nueva sociología de la educación* (Sün-

Gerhardt, H.-P. (2004). Educación liberadora y globalización. In Araújo Freire, A. M. *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (p. 85-94). Barcelona: Editorial GRAÓ. ISBN 84-7827-357-3.

1. Véase el ambicioso intento de Knauth y Schroeder (1998) de describir la formación de paradigmas libertarios en dos contextos socioculturales (América Latina y Europa), en tres disciplinas académicas (pedagogía, teología y filosofía), a lo largo de un período de cinco siglos. Estos autores resumen su conclusión necesariamente provisional en cuatro puntos (pp. 78-79): (1) «Por lo tanto, la teología, la pedagogía y la filosofía liberadoras deben contar con modelos para reconstruir la base de esta experiencia (= el anuncio de Dios en el otro, H.P.G.). Estos modelos pueden funcionar como mediadores entre la autonomía geonómica y el pensamiento de la autonomía moral de la estructura de la razón práctica [...]»; (2) «Con la expansión y diferenciación del concepto de *opresión*, para incluir en él formas de discriminación étnica, sexual y racial, la cuestión de la hermenéutica intercultural, reflejada en la base de las teorías de la diferencia, se volvió más apremiante. La cuestión común a las tres disciplinas ha sido, desde el comienzo, una crítica a un modo de pensar eurocéntrico, que se confunde a veces con una perspectiva universalista [...]»; (3) «Hasta el momento, la discusión ha dejado claro que la preocupación general por la liberación se ha incorporado a varios contextos y lenguas, produciendo así gran variedad de teologías, enfoques pedagógicos y filosofías de la liberación [...]»; (4) «Las tres disciplinas son esfuerzos académicos que deben aplicarse en la práctica a partir de una base teóricamente asentada en un círculo dialéctico entre teoría y práctica [...]».

2. Véase la discusión publicada en la revista del mismo título, hace dos años, por la Paulo Freire Koordination, en Oldenburg <www.freire.de>.

ker y otros, 1994; Castells y otros, 1999), *nuevas perspectivas en la sociología de la educación* (Torres y Mitchell, 1998; Arnove y Torres, 1999) y el enfoque *situacional* (Zimmer, 1997, 1998a, 1998b, 1998c; Stoll, 1995; Iben, 1994).

La metáfora de la liberación en ese enfoque pedagógico es mucho más común y menos controvertida en América Latina («educación liberadora», en las zonas de habla portuguesa³, y «educación para la liberación o educación libertaria» en los países anglófonos)⁴ que en los círculos educativos de Alemania⁵.

Historia

Los educadores que postulan la pedagogía de la liberación tienen sus orígenes intelectuales en la tradición de la lucha anticolonial y antihegemónica (centro-periferia) del período posterior a la segunda guerra mundial. Se oponen, desde el principio de ese período, a los representantes autoritarios y, más tarde, a los liberales y neoliberales del colonialismo y neocolonialismo. Éste último, desde la perspectiva de los educadores de la liberación, está representado por los principios básicos de la ideología del mercado libre, o en otras palabras, la globalización. (Para más información sobre este término, véase Bühler y Datta, 1993, p. 3.)

3. Véase, por ejemplo, Mosca y Aguirre (1990), que redactaron un manual donde proponían la mejoría de los derechos humanos en América Latina, desde la perspectiva de la teología y la educación liberadoras. Para estos autores, la segunda es aplicación práctica de la primera. Véase también Gandin (1995), que establece, a partir de sus estudios empíricos sobre dos escuelas secundarias católicas, un vínculo entre la educación liberadora, como opción pedagógica de dichas escuelas, y las resoluciones de la Conferencia de los Obispos de América Latina (Medellín, 1968).

4. Véase Aronowitz, citado por Freire y Macedo (1998, p. 5): «De hecho, al igual que muchos educadores liberales y radicales, algunos profesores han interpretado la educación liberadora como un medio de inculcar valores humanitarios de modo no represivo. La escuela parece un sólido ejercicio de clarificación de valores. [...] Muchos interpretan la pedagogía dialógica de Freire como un instrumento para motivar a los alumnos, y no reconocen que para el pedagogo brasileño el diálogo es un contenido cuya finalidad es tanto el cambio social como individual. El principio fundamental de la filosofía educativa de Freire es su cuestionamiento de la distinción convencional entre el educador, entendido como un experto, y el educando, como una concha biofísica vacía. La educación ocurre cuando existen dos aprendices que ocupan espacios ligeramente diferentes en un diálogo continuo. Los dos participantes contribuyen con su saber a esa relación, y uno de los objetivos del proceso pedagógico es explorar lo que sabe cada uno y lo que se pueden enseñar el uno al otro. El segundo objetivo es fomentar la reflexión sobre uno mismo, como sujeto en el mundo, como consecuencia de su propio saber».

5. Véase Meueler, 1994, p. 91: «El término *educación liberadora* indica claramente que sus proponentes sobrevaloran sus propias capacidades. El concepto en sí mismo posee un enorme efecto disgregador. Sólo quienes hablan y actúan en su nombre luchan por el reino de la libertad, saben dónde encontrarlo y lideran el camino hasta él. En cambio, la palabra *pedagogía* aislada del noble adjetivo *liberador* es sospechosa de esclavizar y subyugar a quienes la practican».

Inicialmente, las luchas de liberación pretendían fortalecer los poderes nacionales. En ese aspecto, la perspectiva nacionalista enfática e indiferenciada resulta incomprensible: todos los brasileños, todos los argentinos, todos los habitantes de Guinea Bissau deberían luchar contra la amenaza de los poderes hegemónicos extranjeros. Sin embargo, tal lucha adquirió pronto una mayor diferenciación, es decir, condujo a alianzas con los enemigos de los diversos opresores o poderes hegemónicos, tanto dentro como fuera de los países de la periferia.

La versión brasileña de esa lucha fue una interpretación cristiana radical de los acontecimientos, que percibía a los habitantes del país como deshumanizados, privados de sus derechos individuales y humanos más elementales. En cada país, tal despersonalización y deshumanización se aplica sobre todo a aquellas personas que, «como los animales», se han visto privadas de su derecho humano a la cultura: campesinos, habitantes de las favelas, analfabetos. El restablecimiento de dicho derecho —que comienza como derecho de la persona a «decir su palabra» y, posteriormente, sigue con la alfabetización, la educación básica y la participación política, pero, antes de eso, con el reconocimiento de que todo ser humano es un «creador de cultura»— está al servicio de la concientización, pues activa un enorme potencial para el aprendizaje y la acción (Gerhardt, 1997).

Después de exiliarse forzosamente fuera de América Latina, muchos educadores libertarios descubrieron el tercermundismo del Primer Mundo: los trabajadores emigrantes, los desempleados, los «sin techo», los niños de la calle y los individuos política y económicamente analfabetos⁶. Poco a poco surgió una red de prácticas locales, teorías y elementos metodológicos aplicables globalmente, así como organizaciones y movimientos que se consolidaron progresivamente entre el Sur y el Norte, y después de la caída del muro de Berlín, también entre Occidente y los países del Este. Puede afirmarse incluso que la *educación liberadora* es uno de los pocos conceptos educativos del hemisferio sur adoptados por los educadores del Norte.

6. Paulo Freire, según se cita en Freire y Macedo (1998, p. 240), señala lo siguiente: «Los quilombos constituyeron un movimiento ejemplar en el aprendizaje de la rebelión, una reinención de la vida por parte de los esclavos que se apoderaron de su existencia y de su historia y que, desde la necesaria «obediencia», se lanzaron en busca de la invención de la libertad. [...] A propósito de nuestro pasado esclavista, en un debate público reciente, Otávio Ianni comentó que, a pesar de que ese pasado haya dejado huellas en nuestra sociedad, también dejó marcas positivas, como la resistencia de los esclavos o su rebelión. Aludió también a los problemas de nuestro tiempo —los que carecen de tierra, techo, escuela, alimentos o empleo— como formas actuales de quilombos, al igual que las «vías férreas subterráneas» del período de la esclavitud en Estados Unidos. Es nuestro cometido, como educadores progresistas, tomar partido en esa tradición de lucha y resistencia, y colaborar con ella. Se trata, en realidad, de una tarea que pretende desvirtuar la visión puramente idealista y la visión mecanicista, dogmática, autoritaria, que convierten la educación en «comunicados» o en transmisión de contenidos neutros».

Aprendizaje global

En el ámbito de la educación liberadora, el aprendizaje global se refiere al uso de la acción y la reflexión para acabar con la deshumanización del mundo como un todo; ésta fue la práctica pedagógica, ya desde comienzos de los años setenta, de los defensores de la liberación en el campo de la pedagogía. Los educadores libertarios procuran evitar la tensión entre el conocimiento y la acción de grupos específicos que, junto con ellos, parten no sólo en busca de conocimiento y habilidades adicionales, sino también de conocimiento universal, productos, costumbres y moralidad. Lo universal no se considera superior a lo local; al contrario, lo primero surge de las diversas prácticas locales y de su procesamiento. Es decir, lo local es redescubierto, modificado, enriquecido y adaptado en cada acto de recreación del conocimiento.

Tales descubrimientos y redescubrimientos de lo antiguo y lo nuevo, de lo local y lo global, de lo particular y lo general, son posibles —en la base de patrones específicos— por medio de enfoques educativos liberadores, tres de los cuales se mencionan brevemente a continuación: el respeto hacia el otro, el amor y la esperanza.

Por lo que se refiere al primero, sólo si tengo presente —en lo tocante a los procesos políticos y pedagógicos— que el «otro» con quien me relaciono desea encontrar un camino junto conmigo, estaré posibilitando su realización. Debo respetar la alteridad del «otro» (sujetos y objetos), reconociéndolo como un ser distinto que posee otra identidad o materialidad, para que pueda dar un paso, junto con él, hacia el reconocimiento y la acción.

Los educadores libertarios necesitan amar el amor, así como a los otros y al camino que buscarán juntos. Sin esta pasión por el amor, que conlleva el riesgo de herir y ser herido, la pedagogía no es más que la transferencia mecánica de conocimiento, una tecnología social. ¿No han sido todos los grandes pedagogos, acaso, apasionados de las cosas y personas con las que trabajaban?

La esperanza con relación a la posibilidad de cambio es requisito imprescindible para el éxito de la educación liberadora, así como para la transformación de las estructuras, de las personas restantes y de nosotros mismos (Freire, 1998, p. 69).

En las páginas que siguen, se utilizarán dos diagramas para clarificar la posición de la educación liberadora con respecto al aprendizaje global.

La importancia del nivel *micro*

El aprendizaje que se concentra en ciertos temas de proyectos y movimientos, en la medida de lo posible «extramuros», es una característica importante de la educación liberadora. En los últimos años se ha fomentado

y practicado con creciente intensidad ese tipo de aprendizaje en el sistema preescolar y escolar⁷. Se está introduciendo un nuevo tipo de escuela.

Los educadores libertarios son revolucionarios en el sentido más auténtico de la palabra. Creen haber encontrado las raíces de los problemas del sistema educativo contemporáneo en el modo en que el mercado pasó a ser el factor decisivo para todas las cuestiones educativas y sociales, dentro de la estructura del capitalismo neoliberal, carente de solidaridad y consideración hacia los asuntos éticos.

Así pues, los educadores libertarios trabajan en la educación de sujetos potencialmente autónomos y capaces de practicar la solidaridad, instruyéndolos de una forma que fomenta la autorreflexión y el autocontrol. Concentran sus esfuerzos en cuestiones éticas, si se tiene en cuenta que toman una decisión consciente al promover la humanización y se esfuerzan conjuntamente en transformar los sistemas escolar, social y político.

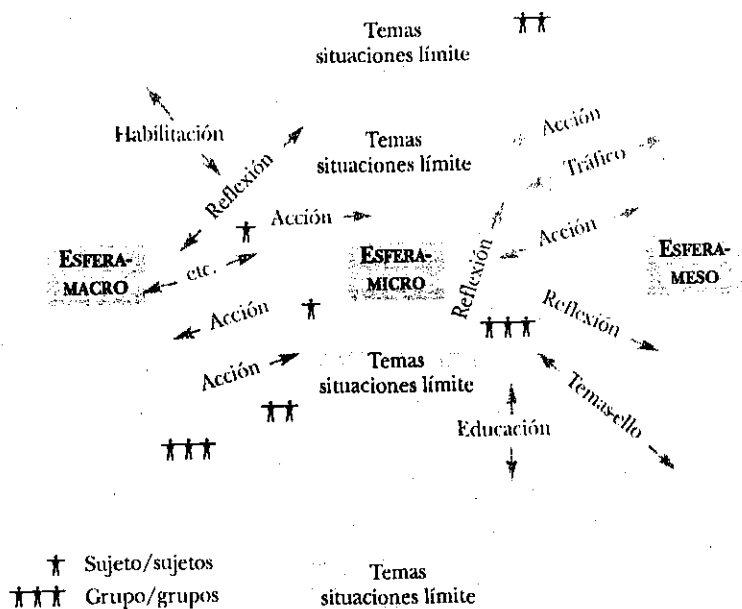
Los educadores libertarios focalizan su trabajo en el nivel *micro* (véase el cuadro de la página siguiente). A partir de una reflexión sobre el modo en que ellos y sus clientes abordan los problemas, intentan, como educadores-educandos y educandos-educadores, encontrar soluciones específicas para tales problemas. Repetidamente se enfrentan a «situaciones límite» relacionadas consigo mismos, con el grupo o con ambos. Al revelar los límites cognitivos, emocionales y conductuales del individuo o grupo, la superación de esas situaciones temporales y espaciales requiere toda su atención. Y a partir de ahí los sujetos de la instrucción aprenden lo nuevo y desaprenden, repiensen, lo viejo, sustituyéndolo por una nueva manera de pensar y actuar.

En tales situaciones se observa la introducción de los llamados «temas-bisagra», es decir, aquéllos que enlazan con el tema actual, en el mismo plano o en otro distinto. Los cambios entre niveles se producen de acuerdo con los problemas e intereses, es decir, según la lógica de la cuestión abordada y los intereses del grupo. Esta reducción del campo de visión es necesaria para que el grupo se mantenga motivado con respecto al problema analizado, y para que no pierda de vista su objetivo, ya sea la transformación individual y colectiva, ya la transformación del objeto de su interés.

La diferenciación entre los niveles *micro*, *meso* y *macro*, ilustrada en el cuadro 1 (véase en la página siguiente), guarda, por tanto, poca relación

7. Véase el informe publicado por quince educadores sobre sus respectivos trabajos en escuelas primarias de São Paulo, durante el período en que Paulo Freire fue Secretario Municipal de Educación (1989-1991) (Pontuschka y otros, 1993). Las experiencias y prácticas descritas en esa antología reflejan, de diversos modos, las reivindicaciones formuladas por Von Hentig (1993) y Negt (1997) con relación a las reformas necesarias de las escuelas y al sistema educativo de Alemania. A diferencia de los municipios y estados federales alemanes, el gobierno de la ciudad de São Paulo poseía, por aquel entonces, fuerza y voluntad para llevar a cabo tales reformas.

Cuadro 1. Esfera-micro como punto de partida



con una estructura jerárquica. Lo importante es la identificación de los problemas que se observan en los procesos educativos, que se detectan en los diversos niveles, pero que no pueden resolverse sólo en el primero donde aparecen. En muchos casos, los problemas relacionados con los procesos educativos se producen o se desencadenan al mismo tiempo que los procesos de aprendizaje, cambios conductuales y acciones realizadas en otros niveles. Y sólo entonces las personas y estructuras inician la transformación. Ejemplos como la abolición gradual de la energía nuclear, los problemas ambientales e incluso tópicos como la modernización de la administración pública, mediante su sustitución por gobiernos nacionales, internacionales e instituciones más poderosas, pueden ser utilizados para ilustrar dicho proceso (Gerhardt y Schwöbel, 1996; Gerhardt, 1998).

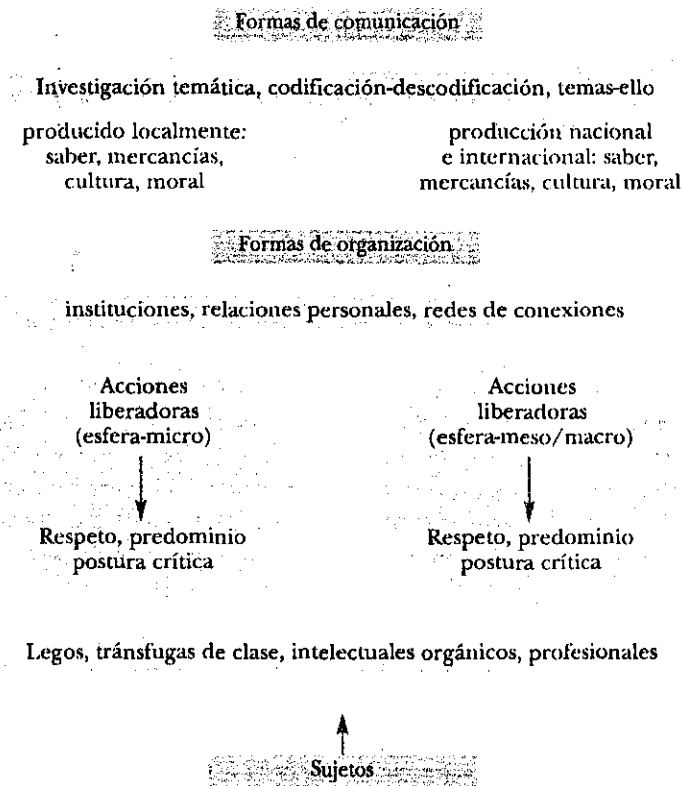
Lo local y lo global

El cuadro 2 presenta un enfoque más denso de los temas relativos a la educación libertaria y la globalización. El diagrama de flujo, tal vez excesivamente simbólico a tal punto que los individuos y grupos del cuadro

1^a con tres tipos de problemas ya mencionados, mostrando así el tipo de educación característico del enfoque libertario, como la investigación temática, los temas generadores y la «bisagra» (Freire, 1970, pp. 78 y ss.).

En el nivel *micro*, los grupos examinan el conocimiento localmente producido, creando relaciones, redes de trabajo y, a veces, instituciones. Operan también en los niveles *meso* (nacional) y *macro* (internacional), como es el caso de Greenpeace, Amnistía Internacional y Alerta Internacional. El respeto, la priorización, el análisis crítico y el diálogo constituyen algunas de las formas características por las cuales los grupos y facciones de la educación liberadora responden al conocimiento producido local e in-

Cuadro 2. Formas de conocimiento y acciones liberadoras



8. Hoy se clasifican tales individuos y grupos según su origen profesional y de clase. En la terminología de los educadores libertarios, pueden ser legos, traidores de clase, intelectuales orgánicos y profesionales. Para más información, véase Gerhardt (1986).

ternacionalmente. En un análisis de la situación del movimiento de educación popular de Brasil hasta 1990⁹, utilicé términos de la fraseología política alemana para designarlos: *Basisdemokraten*, o demócratas populares, y *Realpolitiker*, o políticos pragmáticos (Gerhardt, 1986).

Los grupos, que abarcan desde demócratas populares hasta fundamentalistas, muestran una predilección general por los «productos locales». Veneran el saber local, priorizando su uso en lo que se refiere a los objetivos educativos y políticos. Por su parte, los políticos pragmáticos tienden a resaltar el nivel internacional, o al menos nacional, y a no tomar en consideración lo que se produce en el ámbito local. Los dos bandos emprenden análisis críticos, preferentemente sobre el grupo contrario, pero algunas veces también con respecto a su propio enfoque.

Como se ha señalado anteriormente, tales procesos se realizan en todos los niveles, mediante ciertas formas de organización, tales como relaciones informales, redes de comunicación e instituciones nuevas o transformadas. Se espera que las dos facciones sean todavía capaces de unirse en «acciones culturales» (Freire, 1970, p. 156), con el fin de superar las estructuras sociales opresivas.

Conclusión

Quisiera haber expuesto con claridad un aspecto que ha caracterizado el enfoque pedagógico liberador desde sus orígenes, a saber, la globalización de los problemas en el ámbito de la política y la práctica educativa, así como los intentos de resolverlos. Quienes intentan limitar la efectividad de la teoría y la práctica de la educación liberadora a América Latina no han tenido en cuenta todo lo que se ha dicho, escrito y realizado desde 1970¹⁰, y subestiman la rápida globalización de los mecanismos estructurales opresivos en todo el mundo. Los niños de la calle, la «sociedad de los dos tercios» y los nuevos niveles de pobreza son también palabras clave de ese nuevo tipo de globalización¹¹.

9. Con la difusión de la educación popular, hoy se observan dichas tendencias en los educadores libertarios de cualquier lugar del mundo.

10. Véase la nota 1 de Torres y Mitchell (1998, pp. 3-7), autores que resumen el estado de la cuestión en tres puntos teóricos y metodológicos: (1) «Junto a un concepto de ciencia más flexible o incluso lúdico, acontecimientos empíricos y análisis teóricos, las nuevas perspectivas en el campo de la sociología de la educación tienden a soslayar la distinción normativa entre juicios de valor y juicios empíricos. Las nuevas perspectivas emergentes emplean modelos científicos más abiertos, que buscan con menor frecuencia patrones de regularidad, universalidad y resultados reproducibles, y más representativos de la dinámica de transformación de totalidades complejas, que no pueden ser parceladas en dominios distintos. Por tal razón, a pesar de confiar en estudios de casos y en metodologías teóricas, las nuevas perspectivas de la sociología de la educación son altamente interdisciplinarias y comparativas [...]»; (2) «La

Desde el comienzo de su actividad, los educadores libertarios como Paulo Freire se posicionaron claramente con respecto a cualquier tipo de opresión de un ser humano hacia otro e hicieron todo lo posible para erradicarla, tanto por medios educativos como políticos. Los educadores libertarios construyeron una red de comunicación global formada por escuelas, educación de adultos, organizaciones juveniles, grupos religiosos y partidos políticos, con el fin de valorar a los seres humanos en términos individuales y colectivos (Carnoy, 1998, p. 18). A nosotros nos corresponde la labor de continuar su obra.

Referencias bibliográficas

- ARNOLD, R.; SIEBERT, H. (1997): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren.
- ARNOVE, R.; TORRES, C.A. (1999): *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Nueva York. Rowman and Littlefield.
- BECK, U. (dir.) (1998): *Politik der Globalisierung*. Frankfurt/Main. Suhrkamp. (Trad. cast.: *La sociedad del riesgo global*. Madrid. Siglo XXI, 2002.)
- BUCHHOLZ, C. y otros (dirs.) (1998): «Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen» (incluye el «Lenten veil» impreso en tela). *Rums, Zeitschrift für Religion und multikulturelle Schule*, 4. Hamburgo. Pädagogisch - Theologisches Institut der Nordelbischen Kirche.
- BÜHLER, H.; DATTA, A. (1993): «Global-total-fatal». *ZEP*, 21/3, pp. 2-7.
- CARNOY, M. (1998): «Foreword», en FREIRE, P.: *Pedagogy of the heart*. Nueva York. Continuum, pp. 7-20.
- CASTELLS, M. y otros (1999): *Critical perspectives in the new information age*. Nueva York. Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós, 1994.)
- FREIRE, A.M.A.; MACEDO, D. (1998): *The Paulo Freire Reader*. Nueva York. Continuum.

ampliación del concepto de *objetividad* incluye la reconsideración crítica de la noción de *subjetividad* como una ventaja y no como una pérdida para un proyecto de investigación. La subjetividad y singularidad del investigador no pueden ser ignoradas cuando se intenta obtener un concepto universal claramente establecido y procesualmente seguro de la objetividad social, como si el mismo pudiese ser fácilmente alcanzado por la implementación de reglas metodológicas, dejando el texto impoluto [...]; (3) «Una afirmación central de la nueva perspectiva en sociología de la educación es la necesidad de pensar la realidad como proceso constante de cambio, y en varias dimensiones de niveles, que constituyen esferas independientes, pero comparten una misma dinámica. De ahí que el énfasis en el saber de clase, raza y género, como un conjunto integrado de teorías, no sólo esté sufriendo el desafío del posmodernismo, sino que también avance más allá de la inmovilidad política de muchas posiciones posmodernas [...]».

11. Beck (1998, pp. 7-78) analiza de modo convincente la cuestión de qué es nuevo con respecto a la globalización actual.

- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2003.)
- (1998): *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Nueva York. Rowman and Littlefield.
- GERHARDT, H.P. (1986): *Brazil's popular education in the eighties: essentials, fundamentals and realpolitik*. Frankfurt am Main. IKO.
- (1997): *Zur Theorie und Praxis Paulo Freire in Brasilien*. Frankfurt am Main. IKO.
- (1998): *Zur sozialen Kompetenz bei Bundesbeamten*. Brüh/Rhl. FHBund.
- GERHARDT, H.P.; SCHWOBEL, H.P. (1996): *Verwaltungsreform: Stichworte, Einwürfe, Argumente*. Brüh/Rhl. FHBund.
- HENTING, H. van (1993): *Die Schule neu denken*. Munich. Beck.
- IBEN, G. (1994): «Situatives Lernen als Fortbildungskonzept». *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*, 2-3, pp. 67-79. Munich. Paulo Freire Society.
- KNAUTH, T.; SCHROEDER, J. (1998): *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster. Waxmann.
- MEUELER, E. (1994): «Selbstbestimmt lernen». *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*, 2-3, pp. 91-97. Munich. Paulo Freire Society.
- MOSCA, J.J.; AGUIRRE, L.P. (1990): *Direitos humanos. Paulas para uma educação libertadora*. Petrópolis. Vozes. (Trad. cast.: *Derechos humanos: paulas para una educación liberalizadora*. Montevideo. Trilce, 1986.)
- NEGT, O. (1997): *Kindheit und Schule*. Göttingen. Steidl.
- PONTUSCHKA, N.N. y otros (1993): *Ousadia no diálogo*. São Paulo. Loyola.
- SIEBERT, H. (1999): «Paulo Freire als Konstruktivist». *ZEP*, 1, pp. 12-15.
- STOLL, S. (1995): *Der Situationsansatz im Kindergarten*. Berlin. FIPP Verlag.
- SÜNKER, H. y otros (dirs.) (1994): *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- TORRES, C.A.; MITCHELL, T.R. (1998): *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. Albany. SUNY Press. (Trad. cast.: *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1994.)
- ZIMMER, J. (1997): *Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft*. Kallmeyer.
- (1998a): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Ravensburg. Ravensburger Buch.
- ZIMMER, J. y otros (1998b): *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden*. Munich. Beck.
- (1998c): *Praxisreihe Situationsansatz*. Ravensburg. Ravensburger Buch, 12 v.