



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ANÁLISIS DEL SUSTENTO FILOSÓFICO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE HENRY GIROUX Y

PETER MCLAREN

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN HUMANIDADES: **FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA**

PRESENTA:

MTRA. BERENICE BECERRIL CARBAJAL

DR. JUAN MONROY GARCÍA

DIRECTOR EN TESIS

DRA. HILDA NAESSENS

DR. FRANCISCO PIÑÓN GAYTÁN

CO-DIRECTORES DE TESIS



MAYO, 2022

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Pedagogía Crítica, influencias y aspectos generales.....	10
1.1 ¿Qué es la pedagogía?.....	12
1.1.1 Aclaración y distinción de conceptos.....	14
1.1.2 Importancia y aplicación de la pedagogía.....	17
1.1.3 Evolución de la pedagogía	21
1.2 Pedagogía Crítica.....	35
1.2.1 Origen y contexto filosófico	36
1.2.1.1 Surgimiento de la pedagogía crítica	37
1.2.2 ¿A qué responde la pedagogía crítica?: ¿Qué critica?	41
1.3 Influencias filosóficas	42
1.3.1 Influencia Europea.....	43
1.3.1.1 Marxismo.....	44
1.3.1.2 Escuela de Frankfurt.....	48
1.3.1.3 Existencialismo	51
1.3.2 Influencia Americana	53
1.3.2.1 Pragmatismo	54
1.3.2.2 Escuela nueva	56
1.3.3 Influencia Latinoamericana.....	59
1.3.3.1 Filosofía de la liberación	60
1.3.3.2 Teología de la liberación	63
1.3.3.3 Paulo Freire y la pedagogía liberadora	67
1.3.4 Autores de la pedagogía crítica	69
Capítulo II. Henry Giroux y Peter McLaren: La formación de pedagogía crítica	71
2.1 Influencias filosóficas específicas de Henry Giroux y Peter McLaren	71
2.1.1 Paulo Freire	72
2.1.2 John Dewey.....	76
2.1.3 Influencia sociológica	79
2.2 Propuesta de la pedagogía crítica.....	80
2.2.1 Teorías de la reproducción.....	80
2.2.2 Teorías de la resistencia	88
2.2.2.1 Teoría de la resistencia: Henry Giroux	95
2.2.2.2 Teoría de la resistencia: McLaren.....	103
2.2.3 Conceptos y objetivos de la pedagogía crítica.....	112
2.2.3.1 Curriculum oculto	112
2.2.3.2 Intelectual transformador	121
2.2.3.3 Macro y micro objetivos de la pedagogía crítica	130
2.3 Educación y pedagogía crítica	135
2.3.1 Pedagogía crítica y la educación posmoderna.....	136
2.3.2 Pedagogía crítica y el modelo económico	146
2.3.3 Pedagogía crítica y la transformación social.....	153

2.3.3.1 La práctica educativa	154
2.3.3.2 Pedagogía crítica y la política: la recuperación de ser político	158
Capítulo III. Anotaciones finales a la pedagogía crítica de Giroux y McLaren	165
3.1 Giroux y McLaren: pedagogos del siglo XXI	165
3.1.1 Aporte	166
3.1.1.1 Henry Giroux.....	167
3.1.1.2 Peter McLaren	171
3.1.2 Coincidencias/diferencias entre Giroux y McLaren.....	175
3.2 La aplicación de la pedagogía crítica	177
3.2.1 Principios de la pedagogía crítica	183
3.2.1.1 Principios y fundamentos filosóficos-epistemológicos	184
3.2.1.2 Principios y fundamentos pedagógicos	186
3.2.1.3 Principios políticos-sociológicos.....	187
3.3 Crítica a la pedagogía crítica	190
3.4 Hacia una educación de la pedagogía crítica	196
Conclusiones	203
Bibliografía	215

Introducción

Resulta natural que el estudio de casi cualquier aspecto tenga sus ramificaciones, esto es comprensible por lo extenso que se puede volver cualquier tópico. Por ejemplo, el estudio del hombre puede dirigirse a un análisis de sus componentes sociales, biológicos, económicos, anatómicos, lingüísticos, etc., asimismo, pensar la filosofía como un espectro general nos conduce a estudiarla o abordarla por partes; esta reflexión en sí hace considerar la inmensidad de temas que puede traer el estudio del hombre, de la filosofía y para esta investigación de la educación. Se debe tener presente que, aunque estos temas se tocan por separado están y deben tener una constante relación.

Ahora bien esta modalidad nos ha llevado a una híper especialización donde se pretende que cada aspecto sea estudiado/ analizado o practicado de forma específica volviéndonos unos especialistas de cada tema, este método tiene sus pros y sus contras, a favor podemos ver que entre mayor conocimiento o habilidad se tenga sobre el tema mejor será el entendimiento, pensemos en un médico cardiólogo con equis especialidad o un ingeniero experto en salud, sin detenernos mucho podemos darnos cuenta que sus habilidades los convirtieron en unos virtuosos de área, y así con otras áreas, otro ejemplo sería un filósofo especialista en antropología latinoamericana o uno estudioso sobre filosofía alemana del siglo XVIII, no obstante, la especialización en ciertas áreas deja muchas veces fuera otros aspectos del conocimiento.

La híper especialización aísla los contenidos, al grado que su relación con otros parece nula. El propósito de esta reflexión es hacer notar que para cada área hay una especialidad que irónicamente se divide en muchas otras. La educación, por ejemplo, casi al finalizar el estudio medio superior exige que los alumnos perfilen su “vocación” o área de interés para el próximo nivel, llegando así los exámenes de vocación general que arrojan una serie de resultados o áreas donde los alumnos son “buenos” de ahí que sus resultados orienten su perfil, como si sólo cierta área

se pudiera desarrollar. “El alumno es creativo”, “el alumno es analítico”, “el alumno es social”, son algunos de los perfiles que indican qué carrera debe seguir, y no estoy diciendo que este tipo de test como el Holland o Hartman son malos para ayudar a los jóvenes a elegir, considero que el problema se da en que los alumnos se enfocan en un área sin considerar que, si bien son analíticos, también pueden ser creativos y sociales.

Dentro del estudio los alumnos se forman un perfil, enfocándose en una área de conocimiento, nuevamente quiero insistir en que esto es necesario por lo extenso que resulta un tema, pero también quiero enfatizar que aunque esto sea así, el alumno no deja de ser un hombre social y no se agota en un área del conocimiento, es decir, no porque el conocimiento de un ingeniero se dirija específicamente al empleo de métodos y modelos matemáticos, físicos o químicos, debe olvidar la parte política que le corresponde, tampoco porque alguien que se dedique a las ciencias políticas o sociales tenga desarrollado esa esfera de conocimiento debe prescindir de la realidad que le rodea. Una de las premisas que maneja esta investigación es que el hombre es un ser complejo, constituido por una diversidad de ámbitos aún más complejos, el hombre es un ser en construcción que no está definido y debido a que sus condiciones, sociales, materiales y biológicas están en constante cambio, él también se reconfigura.

Cuando yo me interesé por investigar el sustento filosófico de la pedagogía crítica, quise establecer que, aunque los estudios de filosofía y pedagogía se toman por separados, estos tenían y debían tener una constante relación. Las especializaciones de los estudios se alejan unos de otros, incluso llegan a caer en el equívoco de no tener relación.

¿Es la hiper especialización el futuro de la educación? Y de ser así ¿cuáles serían las consecuencias que trae consigo este modelo? No son preguntas que se puedan responder tras pasar unos años, son preguntas que podemos responder ya porque estamos viviendo ese modelo, y la principal consecuencia es que nos

enfrentamos a estudios individualistas que forman a sujetos con habilidades en ciertas áreas, pero carentes en otras. Si este es el camino de la educación y analizamos el tipo de formación que se ha dado en los últimos años podemos vislumbrar que este medio nos llevará a una “sociedad” apolítica y asocial, donde la formación es meramente comercial, industrial y consumista, se reafirmaría la sociedad unidimensional de Herbert Marcuse.

La crítica a la sociedad mercantilista, narcisista y enajenada sigue siendo una constante desde el siglo pasado, los estudios de la ideología y la reproducción de los medios de producción han estado presentes sin aún repercutir en la sociedad, ya que a pesar del esfuerzo de muchos teóricos, filósofos e investigadores atravesamos una crisis de la conciencia histórica que no permite conectar la realidad, con la crítica, el hombre, los contenidos y lo que le acontece; las razones son varias, pero me atrevo a destacar al poder del estado mercantilista que se desarrolla, transmite y forma según sus intereses.

La transmisión y reproducción de los intereses y los valores del Estado ha sido exitosa por las herramientas que usa, siendo la educación la de mayor éxito. Aunque los ideales de la educación sean de libertad, justicia e igualdad, ésta se fue convirtiendo en un instrumento de opresión que reproduce diferencia social, económica y de género, perpetuando ideales que homogeneizan a la sociedad y a su vez generando desigualdad en algunas esferas sociales o silenciando su existencia, así como sus problemas y necesidades.

Existe la idea de que lo que se puede llamar “éxito” se relaciona con un *status quo* que determina “*aquello que debería ser*” frente a una realidad que es. Como ya se anticipó, la escuela es el espacio donde se dan relaciones que fortalecen el *status quo*. Pero si la escuela funge como la *herramienta* que transmite, moldea y forma a los hombres para el beneficio del Estado, también la escuela puede ser la *herramienta* que forme a los hombres para un beneficio social, y esta idea no es innovadora es parte de los fines de la educación dada hace muchos siglos.

Cuando Newton expresó “si hemos llegado lejos es porque estamos parados sobre hombros de gigantes” pensando en el esfuerzo y trabajo de mucho de otros importantes pensadores, es momento de posicionarnos en los hombros de gigantes pensadores de la educación que tras años de investigación y esfuerzo han logrado dar teorías que analizan cómo se desarrolla la educación, considerando necesidades y contextos. El tiempo y realidad que vivimos es el resultado de luchas y revoluciones, pero también de apatía y conformismo.

Con una sociedad fragmentada, rota, o separada, ya sea por la hiper especialización o por los valores narcisistas necesitamos volverla a unir o hacer una crítica de aquello que la separó, buscar alternativas que nos redireccionen a volver a ser una sociedad y no sólo seres aislados, asociales y apolíticos que están sin estar.

Acercar al hombre a la educación tiene diferentes vías. El fenómeno educativo no es un acto aislado sino un acto político que debe involucrar a la sociedad.

El estudio sobre la educación y la diversidad de posturas, teorías y conceptos nos ha llevado a una pluralidad semántica de la educación la cual requiere, como ya se dijo, un análisis específico de la misma y a la par una explicación de cada una. La educación como un espectro de análisis requiere de fundamentos que la validen y la distinguen de los estudios que pudieran darse.

Actualmente el estudio y desarrollo de la educación se da desde diferentes aristas por ejemplo la pedagogía, la psicología, la antropología y la filosofía. La educación necesita un fundamento filosófico, que se ha establecido desde su origen, dando como disciplina a la *filosofía de la educación*. Si pensamos que la educación tiene que ver con el proceso de instrucción o formación, también debemos pensar que hay otros agentes que intervienen en esta causa. Ahora bien,

seamos conscientes que la educación es un tema de discusión donde muchas opiniones, interpretaciones y posturas la definen.

La filosofía de la educación revisa el fenómeno educativo y las teorías que versan al respecto desde un nivel más profundo con una discusión metafísica, epistemológica, ética, estética, lógica, religiosa, etc., volviéndola más completa y compleja a un nivel filosófico, de esta manera surgen una serie de métodos, objetivos y valores, que de forma estricta establecen fines educativos para el hombre y la sociedad.

El recorrido de la filosofía de la educación es vasto. Se pueden encontrar estructuras completas en autores como Plantón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomas, llegando a Rousseau, Locke, Comenio, Herbart, hasta los nuevos filósofos de la educación como Dewey, Piaget, Vasconcelos, Lipman, entre otros.

Asimismo, el estudio de la pedagogía como una disciplina de la educación necesita de un análisis que establezca su fundamento filosófico, y una distinción dentro de las muchas pedagogías.

La pedagogía se considera una ciencia que estudia los métodos y técnicas aplicadas a la enseñanza de la educación, es decir, que analiza cómo se enseña, planteando objetivos claros, de esta forma surgen diversas propuestas pedagógicas; esta investigación hace una revisión muy general a algunas de ellas para poder esclarecer o ejemplificar qué es lo que se quiere señalar al hablar de pedagogía, sin embargo, su importancia va más allá de una definición clásica o básica; se pretende demostrar su valor real y la necesidad de trabajar en ella, no como una disciplina de métodos y técnicas sino como una rama que funge como una herramienta que permite acercar al hombre a la sociedad y hacer de la educación un acto político.

La evolución y producción de la pedagogía nos ha dado una diversidad de alternativas pedagógicas, guiarme por una sola fue de alguna manera fácil. La elección por la pedagogía crítica fue una decisión personal y el resultado de una línea de investigación que perfila la emancipación o la formación de hombres libres, conscientes y críticos. En mi tesis de licenciatura trabajé al filósofo francés Louis Althusser para poder comprender cómo funcionaba la ideología, específicamente la ideología como un medio de control en la educación; aunque Althusser explica bien las técnicas que usa la ideología y los procesos que se llevan para dominar al hombre, no aborda propuestas que lo liberen de la enajenación, se queda como un trabajo teórico; esto hizo que no me quedara satisfecha, pues consideraba que debía haber algo más que la formación de seres (no críticos), que eran instruidos para el mundo laboral. Cuando realicé mi investigación de maestría, la idea era ver más allá de los métodos de dominación, encontrando en Paulo Freire una alternativa de educación a la ideología, esta sería la *pedagogía liberadora* o *educación liberadora* de Paulo Freire, con él encontré una diversidad de alternativas a la educación bancaria que presenta el modelo capitalista; me centré en el modelo de alfabetización, pensándolo como aquel que *alfabetiza* reescribiendo y relejendo su realidad, y de esa manera transforma su mundo. Ahora bien, después de esta investigación me parecía natural continuar la pedagogía liberadora, pero con ella y con los estudios hechos en maestría fue donde conocí a Henry Giroux, Peter McLaren y su propuesta: la pedagogía crítica.

Resulta que el estudio de la pedagogía crítica es muchísimo más amplio, con un fundamento vasto, profundo, complejo y de gran interés que me hizo considerar que no sólo debía quedarse en un ámbito pedagógico, pues durante la maestría me di cuenta que la pedagogía no era un asunto de la filosofía, si bien la rosaba, parecía no encajar o que por lo menos los estudios académicos, o tradicionales habían separado a la pedagogía de la filosofía. Es así que esta investigación surge como una respuesta y necesidad de demostrar que las pedagogías, y en especial la pedagogía crítica tiene un fuerte sustento filosófico que debe tomarse con mayor rigor dentro de la filosofía.

La investigación que se presenta toma como objeto la propuesta pedagógica de Henry Giroux (1943)¹ y Peter McLaren (1948)², considerándola una alternativa educativa, política y social para la construcción de una nueva sociedad. Es importante señalar que el análisis de su sustento filosófico sirve para comprender sobre qué bases se fundamenta la pedagogía crítica y qué elementos retoma para aplicarla o construirla.

El primer capítulo de la investigación repasa la evolución de la pedagogía, comprende su desarrollo y su contexto histórico para entender cómo surge la pedagogía crítica. Su fundamentación echa mano de importantes escuelas y corrientes filosóficas, así como de autores pilares y de gran influencia, se destaca la figura de Paulo Freire, considerándolo el padre de la pedagogía crítica, una propuesta que trabajó y vivió por años, pero por la naturaleza del tiempo no siguió, sin embargo, la muerte de este pensador no detuvo a sus discípulos y colegas que se encargaron de fortalecer su trabajo.

El segundo capítulo de la investigación continúa con el análisis del contexto histórico, político y filosófico donde surge la pedagogía crítica, pues se da en un momento de posibilidades y cambio de discursos, donde las propuestas están más abiertas. También y con más detalle se revisa la pedagogía crítica, sus antecedentes y cómo se plantea cómo una respuesta al modelo que enajena la formación del hombre. Se realiza una revisión de conceptos, de objetivos y de condiciones para que se realice. Se rescata al sujeto como un agente de cambio agregando al estudio pedagógico estudios culturales que sirven para resignificar el

¹ Pedagogo, filósofo, crítico cultural, profesor e investigador estadounidense, sus estudios lo han llevado a desarrollar una teoría crítica de la educación, con un énfasis en el papel de la escuela, la cultura y la vida pública, autor de más de 70 libros y artículos y reconocimientos a nivel mundial es considerado uno de los autores más importantes de la pedagogía crítica.

² Pedagogo, filósofo, crítico cultural, profesor e investigador canadiense nacido en Toronto se considera un estudioso de izquierda, radical y revolucionario, sus críticas se dirigen al modelo neoliberal y cultural estadounidense. Junto con Giroux es considerado el fundador de la pedagogía crítica y la teoría crítica de la educación rescatando el papel de las culturas y la importancia de la diferencia.

mundo del cual se rodea. De esta forma también se integran otros modos de vida o realidades, este apartado también hace una revisión de conceptos que sirven para comprender cómo se ejecuta la pedagogía crítica y también aterriza nociones para que sea más fácil entenderla.

Si bien es importante comprender la teoría de la pedagogía crítica, Giroux y McLaren trabajan una serie de conceptos que nos acercan a la realidad del otro, el dolor, la angustia, la necesidad, la injusticia sirven para pensar al otro como un sujeto de mi presente y volver el proyecto más terrenal, este capítulo señala las condiciones posmodernas como trabas para la pedagogía crítica. Así que el capítulo dos funge como una evolución de la misma investigación que originalmente se centra en un análisis meramente teórico para convertirlo en uno más práctico.

El capítulo tres sintetiza las propuestas de Giroux y McLaren reconociendo muchos puntos en común, desde su formación intelectual, uso de conceptos y de ideas. Este apartado concluye con la aplicación de la pedagogía crítica, su estatus, su funcionalidad y algunos huecos que faltaron por cubrir. El final de la investigación da una esperanza de cambio y vislumbra que camino podría tomar la pedagogía crítica.

Se rescata el papel de la pedagogía crítica, dándole el suficiente valor para tomarla con rigor dentro de la filosofía y otras áreas de conocimiento que sirven para la formación del hombre. La pedagogía como parte de la educación formal integra elementos que hasta entonces la educación tradicional había omitido, y eso es agregar al mismo hombre a la educación, con su complejidad y su realidad.

La pertinencia de la pedagogía en la actualidad resulta oportuna ya que nuestra posmodernidad y la diversidad de discursos y realidades que se han visibilizado los últimos años exigen justicia y reconocimiento, así como una nueva educación que integre estas nuevas realidades.

Es necesario advertir que para la pedagogía crítica es importante pensar en los otros como seres diferentes y del mundo, esto permitirá poder comprender el objetivo de la pedagogía crítica ya que es fundamental entender cómo los otros ven la realidad y cuál es su realidad, pues sólo de esta manera se podrá pensar el giro o cambio de la evolución de la pedagogía y educación actual para volverla más social e integral.

Finalmente quiero destacar que esta investigación es una invitación a resignificar el mundo que conocemos, a pensar y hacer posibles los ideales de una buena sociedad con seres responsables y comprometidos. Es una invitación a dejar de ver la realidad separada de las promesas de cambio, es también un trabajo de esperanza, de lucha y resistencia, lucha por la educación emancipadora, lucha por un democracia real y efectiva. Este estudio no ofrece respuestas, pero sí una contribución a visibilizar aquellos temas que pueden ser considerados como un punto de partida y un ánimo a la transformación.

Capítulo I. Pedagogía Crítica, influencias y aspectos generales

El hombre como un ser complejo e inacabado tiene una basta cantidad de elementos que hablan sobre él, de él y para él; con la intención de comprender, completar o ayudar a su formación. Hay aspectos esenciales que ayudan a entender cómo es que se constituye, como lo económico, lo social, lo político, la filosofía y para el estudio de esta investigación la educación. Entender ¿qué es la educación? o ¿cuál es su propósito?, en un primer acercamiento resulta ser una tarea fácil, sin embargo, si se hace una revisión podremos darnos cuenta que hablar de educación es un tópico bastante amplio, no sólo en su definición sino también en su aplicación, sus propósitos o intereses, hasta la evolución de la misma. La educación, aún sin entrar en su definición, cuenta con ramas auxiliares para su comprensión y aplicación haciendo de ella una empresa aún más grande de abarcar.

La educación, en la *Paidea* griega, se traduce cómo “educación”, “formación” o “instrucción”, ésta tiene el objetivo de formar o transmitir habilidades, conocimientos o valores útiles para la construcción humana y social de los individuos.

Comprender cómo funciona la educación y sus propósitos es importante para el desarrollo de los hombres, esta puede ser estudiada desde diferentes enfoques. Como se dijo anteriormente, debido a su complejidad y amplitud es necesario hacer un recorte o análisis de aspectos específicos que ayuden a entender qué se quiere de la educación, su papel, así como la importancia de la misma; si bien el tema es amplio, y además de antaño, el debate o lo que se tenga que decir de ella no es suficiente.

A propósito de un estudio sobre la educación, surge la *filosofía de la educación*³, que tiene por objeto el análisis del fenómeno educativo. Una definición

³ Como una disciplina filosófica *la filosofía de la educación* comprende diferentes perspectivas, así como niveles para su estudio, en ese sentido, para dar una definición es necesario abarcar los aspectos que la componen. La extensión de *la filosofía de la educación* es entendible cuando se considera que la educación no sólo se limita a una

dada por Harry Brondy dice que es una filosofía *aplicada* a la educación, en ese sentido se hará una observación de dicha aplicación.

Brondy señala que hay dos tipos de aplicaciones, la primera tiene un enfoque metafísico y epistémico,⁴ como un ideal filosófico, aquí se pueden ver los *finés* de la educación. La segunda aplicación y sobre la cual versa esta investigación, consiste en una discusión crítica de las teorías educativas, sus métodos considerando la realidad y contexto en las que se dan, llegando al estudio de la *pedagogía* como una ciencia de la educación.

Ya para adentrarnos a la investigación como tal, es importante marcar la supremacía de la educación respecto a la pedagogía y la filosofía de la educación, siendo la educación el objeto de estudio entre ambas.⁵

El propósito de esta investigación es señalar la importancia de la pedagogía, específicamente de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Peter McLaren dentro del ámbito filosófico y social; para ello será necesario hacer un análisis de la misma, me propongo empezar este estudio indagando en las influencias filosóficas, para después reconocer y definir el tipo de pedagogía de la que se quiere hablar.

transferencia de datos para un moldeamiento humano, sino que tiene que ver con un proceso de socialización donde intervienen otras disciplinas filosóficas para la formación de un ser humano activo (sujeto), es por eso, que hablando de una filosofía de la educación, en general, ésta va a pretender construir un hombre con cierto fines y valores establecidos teniendo como objetivo la *vida buena*, para ello la filosofía de la educación establece valores que entran en las nociones “correcto” y “bueno” donde en conjunto con la teoría del valor se establecen dichos valores como los económicos, los de salud, los corporales, los recreativos, los sociales, los morales, los estéticos, los intelectuales y también los religiosos.

⁴ Confr. Brondy, H. (1977) *Filosofía de la educación*, Editorial Limusa: Mexico

⁵ Como nota aclaratoria si bien ha salido a la luz la filosofía de la educación, en esta investigación no se hará un estudio o análisis de ella, se menciona para señalar en primer lugar la diferencia con la pedagogía y en algún otro momento mostrar la diferencia entre sus objetivos.

1.1 ¿Qué es la pedagogía?

La definición etimológica sobre el concepto *pedagogía* dista de una definición actual, antiguamente los griegos la utilizaban para referirse a un trabajo *παιδαγωγός* (*paidagogós*), como aquel que traía y llevaba (*guiaba*) niños a la escuela. Más adelante tendrá otra acepción que tiene que ver con el estudio de la educación, como el que guía o enseña. Después de esta significación, la pedagogía estará relacionada con una *ciencia de la educación* que estudia los métodos y estrategias relacionadas con la enseñanza, es decir, que analiza cómo se enseña, planteando objetivos, así surgen diversas propuestas pedagógicas; sin embargo, José Iván Bedoya enfatiza que la pedagogía “no debe ser un asunto estratégico (en el sentido metodológico o instrumental) sino la *disciplina fundante*, que oriente y le dé sentido a una articulación disciplinaria de saberes que contribuyan al logro integral” (Bedoya, 1997: 152). Esta anotación se debe al estancamiento del concepto pedagogía; desde hace años muchos escritos y autores, le han visto como un estudio meramente metódico y de técnica sin hacer una reflexión profunda como lo señala Araceli Tezanos:

En los últimos 20 años la imposición acrítica de los modelos tecnológicos en educación en nuestro país ha impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha tenido como consecuencia el vaciamiento del sentido del término *pedagogía*, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas sólo a las prácticas instrumentales de los docentes, perdiendo este término toda connotación de los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social. (Tezanos, 1983: 314)

Las nuevas reflexiones y debates en torno a la pedagogía han ampliado su estudio, orientándola a una relación con la práctica social. Esto no demerita el trabajo realizado a la metodología pedagógica que se expresaba en un trabajo *didáctico*, sino que ahora hay un interés por acercar al individuo a la realidad y una crítica al ejercicio pedagógico.

Estas nuevas reflexiones apuntan a una transformación de la pedagogía que supere el “*transmisionalismo*” y el “*instrumentalismo*”, llevándola a una nueva

concepción de la pedagogía que está más relacionada con la reflexión crítica y la construcción de nuevos saberes.

Para poder entender esta evolución y transformación es necesario hacer un esbozo, no pretendo hacer un análisis histórico de la pedagogía, pero sí plantear cuáles son los aspectos fundamentales para poder entender qué es y cómo es concebida actualmente.

Es menester decir que la educación es una práctica humanística, ya que su objetivo principal es la formación del hombre. Que ésta sea su tarea principal no significa que no se planteen otros objetivos de igual importancia, por eso resulta necesario hacer un análisis de dichos objetivos y de la pedagogía en sí para poder comprender su desarrollo, aplicación y evolución. El estudio de la educación no es único, ni general, por ende, es comprensible y obvio que muchas posturas o teorías de la educación surgieran desde su origen y con ellas ideas diferentes una de otra, enriqueciendo el debate educativo, pero al mismo tiempo dando ambigüedad a muchos de los conceptos clave para entender a la educación.

Así, al hablar de pedagogía logro distinguir dos vertientes: por un lado, el estudio técnico que se guía por una perspectiva didáctica, y el otro, y que además resulta más beneficioso, es la vertiente que busca “una integración de ese enorme esfuerzo hecho a través de los siglos de práctica y teoría educacional para encontrar los mejores medios que conviertan a la educación en un instrumento de liberación humana y no de domesticación”(Gadotti, 2008: 5); este último aspecto es el que seguiré para dar una definición de pedagogía, una que está más ligada a una crítica, y que además, tiene un interés por los problemas actuales a los que el individuo se enfrenta.

1.1.1 Aclaración y distinción de conceptos

El uso de conceptos como “educación”, “pedagogía”, “instrucción”, “disciplina” o “formación” suelen usarse arbitrariamente para referirse a temas relacionados con la enseñanza, o el aprendizaje de una habilidad, o conocimiento ya sea institucionalizado o no. Es entendible la ambigüedad entre dichos conceptos porque, aunque su significado sea diferente, la relación de uno con otro es muy cercana, al grado de tomarse como sinónimo; este equívoco también se entiende porque no hay precisión sobre cada una de estas nociones sino meras aproximaciones. Además, no hay una definición exacta debido a la evolución y aplicación de la misma, así como las posturas que diversos autores han tenido sobre ellos, hacerlo requeriría un trabajo histórico y filológico que resulta ser un esfuerzo amplísimo.

Para intentar alejarnos de esta tergiversación es preciso aclarar la aplicación que tendrán estos conceptos en esta investigación y que además tendrán una connotación muy parecida a la de los autores abordados en este trabajo.

Pedagogía

Actualmente es entendida como una ciencia de la educación que tiene como propósito comprender cómo funciona. La evolución de este concepto posiblemente sea el más complejo por las diferentes aplicaciones, como se mencionó en un principio este sólo tenía que ver con la acción de llevar (acompañar) a un niño a la escuela,⁶ sin embargo, el interés por saber de qué forma el hombre debía ser educado hizo que se tuviera otra visión, entonces, la pedagogía tiene que ver con la reflexión en torno a la educación, sus métodos, técnicas y desarrollo; ahora bien, dentro de cada pedagogía existen “ramas” que ayudan a comprender estos procesos

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por

⁶ De ahí que su aplicación muchas veces sea reducida sólo a su aplicación infantil.

qués”, sus “hacia dónde”). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia -o mejor, del saber pedagógico como saber científico- significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. (Lucio, 1989: 36)

Es indispensable aclarar que la orientación de la pedagogía, es decir, el estudio de sus métodos, técnicas y aplicaciones, variarán dependiendo de la intención que se dé, ya sea negativa o positiva; a lo largo de la investigación se puntualizará en ellas.

Disciplina e instrucción

En *Pedagogía* de Kant se puede ver la relación e importancia de estos términos tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria; para él la disciplina es lo que hace al hombre un ser moderado y que lo separa de la animalidad, puesto que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (Kant, 2003: 29)⁷. Lo que la disciplina busca es *ortopedizar* la naturaleza salvaje del hombre, para Kant hay dos procesos que permiten que el hombre pueda ser educado: disciplina e instrucción.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es la acción por la cual se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (Kant, 2003: 30)

El debate sobre la disciplina tendrá más adelante posturas que estarán en contra de ella, pues la connotación negativa que se le da a la disciplina tiene una

⁷ En esta obra se hace la anotación y aclaración respecto a la educación entendida como formación y se usan como iguales con el fin de evitar confusiones, así que de la misma forma en este trabajo se tomarán como sinónimos, puesto que se considera que la educación es un proceso de formación.

relación más directa con la sumisión y adiestramiento. “Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres” (Kant, 2003: 38), sin embargo, se considera que para la formación del hombre no basta sólo con la disciplina, porque es importante que el niño o el hombre aprendan a razonar. La instrucción ayudaría a complementar esta parte de la educación.

Si bien la instrucción puede ser similar con la disciplina ésta tiene que ver con la enseñanza de la cultura, es decir, con la obtención de facultades, retomando la idea de Kant se explica que la instrucción

Proporciona la habilidad que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que, para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines. Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la civilidad. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época. Así, agradaban aún hace pocos años las ceremonias en el trato social. (Kant, 2003: 38)

La enseñanza y uso de ciertas facultades son establecidas por un orden social o político, y cuando éstas son enseñadas no hay ninguna crítica o razonamiento, son procesos meramente mecánicos, esto no quiere decir que de ellos no surja una “conciencia”⁸. Finalmente, para reforzar esta idea tomo una cita de Ricardo Lucio que iguala la instrucción con la enseñanza

La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza / aprendizaje (o al menos de enseñanza). La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente

⁸ Con esto quiero hacer una seña a la obra de Paulo Freire, donde parte de su proceso de concientización se da en la enseñanza de leer y escribir.

de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno “escuela”), sino que también, al interior de estos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno “sesión de clase”). (Lucio, 1989: 38)

1.1.2 Importancia y aplicación de la pedagogía

Desde hace muchos siglos, la educación ha sido una herramienta vital para la formación del hombre, ya no sólo vista como el proceso de transmisión de conocimientos sino también para su desarrollo social, desde los valores hasta los hábitos e interacción con la sociedad. En esta dirección, la educación tiene un sentido de socialización que, en mayor medida, determina el modo de ser de la sociedad. Si bien la educación tiene que ver con la *transmisión* y *transferencia* de conocimientos o datos, esta acción va más allá de vaciar un cúmulo de contenidos. Estos procesos determinan qué tipo de conocimientos se dan y cómo se ejecutan.

La educación, como ya se dijo y como se seguirá insistiendo, es una herramienta, que positivamente permite su formación libre, integral y espiritual para su integración como sujeto activo de su sociedad, o, puede ser una herramienta negativa que lo moldea como un objeto, convirtiéndolo en un instrumento, dejando de lado aspectos vitales en un hombre, siendo en sí un medio y no un fin.

La pedagogía no sólo estudia métodos de aplicación en la enseñanza, sino también la ejecución del conocimiento adquirido en la sociedad; en este sentido, podemos ver que el fenómeno educativo no es un acto aislado sino social, y por lo tanto un acto político que involucra a la sociedad, de ahí la importancia de su estudio.

Filósofos como Platón y Aristóteles pusieron las bases o estructuras de cómo debía ser la educación, y coinciden en que el fin de la educación debiera ser la formación de hombres virtuosos, interesados por su sociedad y política. La pedagogía se funda en una reflexión que no se detiene en una práctica didáctica o

en la revisión de los contenidos curriculares, sino también en un análisis del espacio-tiempo, de los hechos, situaciones para entender la educación, su papel, sus objetivos e interés.

Por ello su importancia y su aplicación tienen que ver con los objetivos que se plantea la educación, así como con los saberes a transmitir; este punto, aunque puede o no mencionarse, está presente en la reflexión educativa, ya que justo esta idea es la que guía el proceso educativo, y hay que preguntarse ¿cuáles son los propósitos u objetivos educacionales que una escuela pretende obtener y cuál sería el objeto de dicho conocimiento adquirido? Estas preguntas están vinculadas con el desarrollo del *currículum*, concepto que ha adquirido relevancia en el ámbito pedagógico, sociológico y también en el filosófico, pues el análisis epistemológico añadido ha contribuido a que el estudio de la pedagogía deje de ser sólo didáctico e incorpore su aspecto crítico a la educación.

El análisis del *currículum* desemboca en el estudio de la ideología dominante, para poder formular o comprender sus objetivos, siendo el caso que la educación sirva al poder dominante⁹, por otra parte, si el objetivo de la educación es otro no hay que olvidar que su planeación tiene que ver con el diseño de sus contenidos.

Necesitamos examinar críticamente no sólo «cómo un estudiante adquiere más conocimiento» (que es la cuestión dominante en este campo mentalizado por la eficiencia) sino también «por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un conocimiento objetivo y factual». Concretamente, ¿cómo puede el conocimiento oficial representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas como si fueran verdades incuestionables esos niveles limitados y parciales del conocimiento? Estas cuestiones deben plantearse al menos en áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las regularidades básicas cotidianas de la escuela a que los estudiantes aprendan esas ideologías; 2) cómo las formas específicas del conocimiento curricular del pasado y el presente reflejan esas configuraciones; y 3) cómo se reflejan esas ideologías en las perspectivas fundamentales que emplean los educadores

⁹ Gramsci y Althusser hacen un análisis sobre la escuela o educación entendidas como un aparato de dominación al servicio del Estado que sirve para formar hombres útiles al Estado dotándolos de valores, actitudes y conocimientos que funcionan para la reproducción del modelo dominante.

para ordenar, guiar y dar significado a su propia actividad. (Apple, 2008: 26)

La reflexión sobre la importancia de la educación se da en el concepto formación y lo que se espera de ella. En el libro *Educación para la emancipación* de Theodor Adorno podemos encontrar una serie de conversaciones con Hellmut Becker donde preguntas como “*Educación ¿para qué?*” O “*¿a dónde debe llevar la educación?*” crean una discusión sobre los contenidos educativos y el análisis epistémico. Adorno establece que: “La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión” (Adorno, 1998: 81) y esta autorreflexión, en Adorno, tiene como fin la emancipación del hombre.

El establecimiento de los objetivos, como ya se ha dicho, está relacionado con la ideología dominante que domina las instituciones económicas, morales y sociales que determinan un *modo de ser* del hombre. Aquí Adorno, sin adscribirse a una corriente, realza la importancia de la emancipación dentro de la educación

La organización del mundo en que vivimos, y la ideología dominante —de la que apenas cabe decir ya que sea una determinada cosmovisión o una teoría—, son hoy, en primer lugar, lo mismo; la organización del mundo se ha convertido ella misma de modo inmediato en su propia ideología. Ejerce una presión tan enorme sobre las personas, que prevalece sobre toda educación. Defender el concepto de emancipación sin tener bien en cuenta el inconmensurable peso de la ofuscación de la consciencia por lo existente sería, realmente, algo idealista en sentido ideológico. [...] Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación. (Adorno, 1998: 96)

La educación que tenga como meta la emancipación será, como lo dijo el pedagogo polaco Bodgan Suchodolski, una preparación para la superación constante de la alienación. La insistencia de la formación de un hombre libre como sujeto se maneja más adelante pues este es uno de los objetivos de la investigación.

Otra característica que vuelve relevante a la pedagogía es que, así como muchos saberes, esta cuenta con múltiples ramas auxiliares, convirtiéndola en una

ciencia multidisciplinaria e interdisciplinaria, que está en constante relación con la sociedad y la política, impactando en procesos históricos y sociológicos. La primera relación pedagógica se da a través del *discurso pedagógico*¹⁰, es decir un “discurso” que determina y transmite los valores y conocimientos previamente elaborados o planeados por la ideología, esta acción pedagógica tiene el poder de imponer ideas sobre individuos o grupos en formación. En este sentido, la pedagogía se vuelve el medio para instruir, transmitir, reproducir y legitimar una ideología del modelo social dominante.

Por esa razón se vuelve a insistir en la reflexión crítica pedagógica respecto al estudio de sus contenidos; “el requisito de que el estudiante deba aprender determinadas nociones que presupone la predicción de que será capaz de usarlas en un futuro” (Bloom, 1975: 33)

La segunda relación pedagógica tiene que ver con la multidisciplinaria e interdisciplinaria de la pedagogía. Toda ciencia social tiene que considerar que ningún fenómeno social es independiente o aislado, negar esta condición sólo estaría rechazando parte de la “totalidad” del fenómeno. El nuevo enfoque de la

¹⁰ Este es uno de los conceptos claves dentro de la pedagogía en general, que debido a su importancia también es un objeto de estudio dentro de la pedagogía; para evitar ambigüedades usaré el concepto trabajado por Araceli de Tezanos: “El discurso pedagógico tiene su expresión en la relación pedagógica que se establece institucionalmente. Dicha relación pedagógica es una totalidad que expresa el contexto social en el cual se articula y se concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediaciones de la relación maestro-alumno, que, a su vez, está centrada en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados como válidos por la sociedad en la cual está inserta. [...] el discurso pedagógico, entendido como la expresión de una totalidad, la relación sujeto-objeto no es ni lineal, ni biunívoca, ni causal ni mecánica. Aparece, más bien, como una articulación dialéctica entre sus componentes, por lo tanto, no se puede identificar sujeto con maestros y objeto con alumnos o alumnos como sujetos, puesto que además éstos no son sus únicos componentes. Para nosotros cada uno de estos elementos contiene en sí mismo una relación; es decir, el sujeto ya no es tal, sino un supra-sujeto constituido por la relación maestros-alumnos y sus mediaciones y contradicciones. Este supra-sujeto se articula dialécticamente con un supra-objeto constituido por la relación saber social-saber pedagógico, sus mediaciones y contradicciones.” (Tezanos, 1983: 3) Se puede notar que el discurso pedagógico señala una relación de poder entre aquel que tiene el conocimiento y a quien se le va a transmitir, más adelante se mostrará algunas consideraciones sobre el discurso pedagógico y su relación pedagógica para la formación de hombre.

educación, el que está relacionado con la realidad social, permite hacer de la educación una ciencia multidisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar, dándole la característica de integral.

1.1.3 Evolución de la pedagogía

La diversidad de las teorías y perspectivas de la educación han encaminado a la formulación de múltiples y diferentes tipos de pedagogías, algunas con objetivos meramente de adiestramiento, otras autoritarias, algunas más anarquistas y polémicas, otras liberadoras y unas clásicas, etc; todas éstas surgen con la intención de construir un hombre capaz de intervenir en su sociedad como un sujeto integral de transformación y cambio que beneficie a los otros.

Moacir Gadotti presenta en su libro *Historia de las ideas pedagógicas* un recorrido por el pensamiento pedagógico, desde su origen, oriental y no griego, como comúnmente se le atribuye, pasando por diversas épocas, hasta las escuelas o fundadores no sólo clásicos sino algunos que han aportado ideas innovadoras que nos llevan a entender la perspectiva actual de la educación, sus problemas, soluciones y alternativas, que para pertinencia de esta investigación nos guiarán a la pedagogía crítica. Por otra parte, Jaume Trilla Bernet junto a otros autores, en el libro *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, rescata a los pedagogos más importantes del siglo XX, ninguno de estos autores pretende caer en un enciclopedismo de la pedagogía, sino que su intención es mostrar esas pedagogías o autores que ayudan a comprender el camino de la educación y vislumbrar hacia dónde va.

Moacir por su parte hace una advertencia al reconocer que en su libro hace ciertas omisiones de algunos autores para evitar la oscuridad y la ambigüedad que pueda suscitar el mismo estudio de la pedagogía; con esta advertencia también quiero señalar que para el propósito de esta investigación y más concretamente de este apartado, sólo se señalarán algunos tipos de pedagogías que nos conducirán

a entender mejor la pedagogía y mostrar las diferencias o similitudes en sus objetivos. No se indagará a profundidad en las pedagogías que a continuación se señalan, sino que sólo se dirán algunas características de ellas.

PEDAGOGÍA ORIENTAL

Henri-Irénée Marrou escribe que: “La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar nuestros orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica” (Marrou, 1985: 8). Como una de las primeras culturas,¹¹ las sociedades orientales se plantan como las “primeras” en crear, pensar, o establecer sistemas sociales para la ordenación de la cultura; es por eso que, históricamente, encontramos el origen de la educación en estas culturas.

El origen de la educación se dio con los escribas orientales; dentro de su formación se encuentran los complejos sistemas de lenguaje y escritura como los jeroglíficos o los distintos alfabetos. La instrucción de los escribas era, por un lado, técnica y por otro lado, de formación moral. Es por eso que su aprendizaje era considerado como un privilegio de las clases altas.

La pedagogía era muy elemental y partía del adoctrinamiento pasivo: basada en la docilidad del alumno, recurría con toda naturalidad a los castigos corporales más enérgicos, como lo hará más tarde la pedagogía clásica: el vocablo hebreo *músar* significa, a la vez, instrucción y corrección, castigo. También aquí los textos más ilustrativos son de origen egipcio: «Las orejas del jovencito se hallan sobre sus espaldas: atiende cuando se le azota». «Me educaste cuando era niño, dice a su maestro un alumno agradecido; me golpeabas la espalda y tu doctrina me entraba por las orejas» (Marrou, 1985: 13)

Este pasaje nos muestra la dureza de la enseñanza en sus orígenes, el rigor

¹¹ La cultura oriental abarca sociedades como la egipcia, la hindu, la china y hebrea.

y métodos aplicados, esto sólo en un sentido técnico¹².

Por otra parte, los orientales también instruyeron una formación moral que organizaba los fines y objetivos que los hombres más privilegiados debían alcanzar. Fue a través de la religión que la pedagogía oriental formaba a los hombres; el común entre estas doctrinas era la obediencia y la sabiduría como una virtud, aquel que poseía el conocimiento era virtuoso y más por poder transmitirlo.

PEDAGOGÍA GRIEGA¹³

En cuanto a culturas de gran relevancia, la griega se considera la más importante por sus aportes a la historia, la filosofía, la política, etc.. teniendo como estructura base la formación de los hombres y la sociedad. Parece natural, en esta cultura, la importancia de la educación como una constitución completa para el hombre. Su aprendizaje era integral por la división de su estudio que se conformaba por:

La *escuela primaria* se destinaba a enseñar los rudimentos: lectura del alfabeto, escritura y cómputo. Los *estudios secundarios* comprendían la educación física, la artística, los estudios literarios y científicos. La *educación física* comprendía principalmente la carrera, el salto de longitud, el lanzamiento de disco y de dardo, la lucha, el box, el pancrancio y la gimnasia. La *educación artística* incluía el dibujo, el dominio instrumental de la lira, el canto y el coral, la música y la danza. Los *estudios literarios* comprendían el estudio de las obras clásicas, principalmente de Homero, la filología (la lectura, recitación e interpretación de textos), la gramática y los ejercicios prácticos de redacción. Los *estudios científicos* presentaban las matemáticas, la geometría, la aritmética, la astronomía. En la *enseñanza superior*

¹² Al referirme al sentido técnico de la educación sólo hablo de la lectura y escritura como habilidades, sobre cómo aprender a escribir, desde tomar un lápiz hasta trazar una línea, sin que exista una reflexión necesariamente.

¹³ Ciertamente antes de la instauración de la cultura griega hay otras que le preceden y que son importantes para la comprensión histórica y social de dicha cultura, sin embargo por la extensión y objeto de esta investigación no permiten seguir esa línea, sin embargo si se señala que se reconoce la importancia de la educación homérica, espartana, helénica y romana, un estudio amplio de la historia, influencia, características y evolución de la educación antigua clásica está referida en la obra de Henri-Irénée, *Historia de la educación en la antigüedad*. Para la descripción de esta pedagogía sólo se señalarán aspectos de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles.

el estudio de la retórica y de la filosofía. La retórica estudiaba las leyes Del bien hablar [...] Los estudios de la filosofía, en general, comprendían seis tratados: la lógica, la cosmología, la metafísica, la ética, la política, la teodicea. El ideal de la cultura aristocrática griega no incluía la formación para el trabajo: el espíritu debía permanecer libre para crear. (Gadotti, 2008: 18)

Este tipo de educación vino de una evolución de una educación totalitaria, de guerras por parte de la sociedad espartana. La sociedad griega muestra un cambio frente a este tipo de instrucción. Tres de los más grandes filósofos clásicos teorizan sobre la educación.

Sócrates. Es bien sabido que él no escribió nada, es por Platón y otros autores, que nos llega su método de enseñanza: *mayeutica*. La verdad a través del discurso o de una serie de preguntas y respuestas que pueden, en Sócrates, llevar a la verdad que es virtud. El método del discurso será retomado por filósofos y pedagogos del siglo XX y XXI.

Platón. Fundador de “La Academia”, mostró a través de sus diálogos la formación de un hombre para la sociedad. Sus diálogos señalan y especifican cómo debía ser la educación para la constitución del hombre. Si bien los textos de Platón indican aspectos técnicos de la educación, otros diálogos muestran que su interés pedagógico va más allá de este aspecto; la educación, en Platón, es vista como un derecho y una virtud para los ciudadanos de Grecia; diálogos como *La República* y *Leyes* presentan el tipo de educación integral, desde la gimnasia, el arte, la literatura hasta la filosofía.

Aristóteles. Posiblemente es con este filósofo donde vamos a encontrar los tratados más amplios sobre la educación. En *La política* se señala el tipo de educación que se pretende, desde una edad temprana hasta una edad adulta, siempre con un interés en la formación social. Esta educación es vista como el perfeccionamiento del hombre, de su alma y de su sociedad.

La pedagogía griega, en estos tres filósofos, aspira un tipo de educación

integral que, además de buscar un interés y bien por la sociedad o formación social y política, se enfoca principalmente en una construcción del espíritu del hombre, sin ningún uso de utilidad o de comercio como la educación actual presenta. Es importante destacar que el debate en torno a la educación y cómo debía ser llevada, era un tema común entre muchos otros autores, siendo Isócrates el educador más relevante que trabajó con la formación del espíritu y también la parte didáctica de la educación.

El contexto sobre la pedagogía griega es muy amplio pues muchos de los conceptos utilizados en pedagogía y educación se acuñaron ahí; su estudio requiere de un trabajo más extenso y específico. La importancia de la pedagogía griega no sólo se da dentro de su contexto sino en la influencia que tuvo para los próximos siglos, ya que su contenido se vuelve objeto de estudio.

PEDAGOGÍA MEDIEVAL

La época medieval es considerada por muchos una época oscura debido al rigor de los temas y de sus métodos, sin embargo, la historia ya ha demostrado que tuvo aportes reflexivos y ricos dentro de su pensamiento. Su período comienza después de la decadencia del imperio romano y durante el auge del catolicismo, siendo Cristo o Dios la figura central y tema recurrente de esta época, propiciando el estudio de la escolástica.

Durante esta época surge la creación de las universidades como la de París, Bolonia, Oxford, Viena, entre otras. La educación sigue siendo un privilegio de unos cuantos y elemental para los miembros de la iglesia. Hasta este momento, la educación es elitista.

Respecto al ámbito pedagógico los estudios medievales se dividían en dos:

Trivium: gramática, dialéctica y retórica.

Quadrivium: aritmética, geometría, astronomía y música.

Desarrollando tres métodos de enseñanza, *la lección, la repetición y la disputa*. Estos tres aspectos señalan la rigidez de la educación, dejando de lado la parte crítica, esto no quiere decir que no existiera, pero dentro de las universidades la curricula no daba lugar a un tipo de reflexión que saliera de los límites que el cristianismo había impuesto.

Había debates libres, pero eran clandestinos, debido a la censura de la época, de ahí la mala reputación del pensamiento medieval “[...] la Edad Media no fue la Edad de las Tinieblas, de la ignorancia y del oscurantismo [...] por el contrario fue fecunda en luchas por la autonomía, con huelgas y grandes debates libres.” (Gadotti, 2008, 46)

PEDAGOGÍA RENACENTISTA

Lo que el pensamiento pedagógico medieval legó por muchos siglos fue el estudio de la razón, Dios y su conciliación, a lo que muchos estudiosos del Renacimiento lo tomarían como un abandono del hombre. Con ellos surge una reflexión sobre el hombre y “una revaloración de la cultura greco-romana. Esa nueva mentalidad influyó en la educación: la hizo más práctica incluyendo a la cultura del cuerpo y buscando sustituir procesos mecánicos por métodos más agradables” (Gadotti, 2008: 52)

La época de los inventos y de renovación incitó cambios en los debates y en la metodología de la educación, el pensamiento humanístico habitaba en el ambiente; “Al contrario del pensamiento teocrático de la Edad Media, el Renacimiento valoraba las humanidades, entendiéndose éstas como los conocimientos relacionados directamente con los intereses humanos, que forman y desarrollan al hombre, que respeta su personalidad.” (Gadotti, 2008: 55). Si bien no existe un abandono total por parte de los estudios religiosos, los filósofos y

educadores de la época buscan una reforma.

Michel de Montaigne, exponente del ensayo, lanza algunas reflexiones sobre la educación, sobre el papel del educador y de los padres, planteando objetivos específicos; su educación y práctica eran humanísticas. Así, otros autores como Erasmo Desiderio, Juan Luis Vives hasta Lutero reflexionaron en torno a la educación.

PEDAGOGÍA MODERNA

Esta época se distingue por tener valores como *el progreso y la razón*, se destaca el dominio por la naturaleza, avances en la medicina, la ciencia y la filosofía; grandes artistas y científicos sobresalen; Descartes y su *Discurso del método* propone un formula para la ciencia y el realismo caracteriza al pensamiento pedagógico. Los filósofos más notables que teorizaron sobre la educación, principalmente buscando una epistemología de ella, fueron John Locke¹⁴, Bacon y Pascal. El pedagogo relevante de la época fue Jan Amos Comenio¹⁵, él creó un sistema de organización educacional que va desde los cero hasta los veinticuatro años con una división por etapas, mismas que ya habían trabajado Platón y Aristóteles y que van a continuar con Rousseau y otros pedagogos más. Comenio consideraba que la educación “debería ser permanente, es decir acontecer durante toda la vida humana. Afirmaba que la educación del hombre nunca termina porque nosotros siempre estamos siendo hombres y, por lo tanto siempre nos estamos formando” (Gadotti, 2008: 71); a pesar de esta concepción de hombre y su educación, y de todos los adelantos científicos y sociales, la educación se seguía practicando por una división de clases separando, en este caso, el trabajo intelectual

¹⁴ Sus aportes sobre la educación y cómo se debía enseñar se encuentran en *Ensayo sobre el entendimiento humano* y *Pensamiento sobre la educación*.

¹⁵ Su obra *La didáctica Magna* es un tratado pedagógico que abarca desde la metodología y técnicas hasta la organización escolar y la inclusión de la mujer a la educación; los 9 principios de Comenico tienen actualidad en nuestro tiempo mostrando la importancia de su legado pedagógico

del manual, dando el trabajo intelectual a la clase con mejor posición económica y el manual a aquellos con desventaja económica, la instrucción variaba según la posición.

PEDAGOGÍA DE LA ILUSTRACIÓN

Este fue el periodo de la *razón* y de las *libertades individuales*, no solamente fue un momento fructífero para la filosofía y las diferentes corrientes que surgieron, sino también para el debate en torno a la educación. Los autores que destacan son Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart y Froebel. El proyecto educativo de la época era político, la influencia venía de la revolución francesa y la lucha de libertades que influiría a otros países como Alemania. “La Revolución Francesa intentó plasmar al educando a partir de la conciencia de clase que era el centro del contenido pragmático. La burguesía tenía claridad de lo que quería de la educación: trabajadores con formación de ciudadanos partícipes de una nueva sociedad liberal y democrática, los pedagogos revolucionarios fueron los primeros políticos de la educación.” (Gadotti, 2008: 84). Los pedagogos buscaban una reforma de la educación para la construcción de seres políticos y conscientes, por otra parte, la burguesía “percibió la necesidad de ofrecer instrucción, mínima para la masa trabajadora. Por eso, la educación se dirigió a la formación del ciudadano disciplinado.”(Gadotti, 2008: 85)

Si bien la intención de formar hombres libres y conscientes estaba en el aire, se tenía que luchar contra el modelo de técnica y represión que la clase dominante había impuesto para la educación; este modelo no sólo se instauró exitosamente, sino que hasta gran parte del siglo XIX y XX sirvió para considerar al hombre como un *instrumento* de trabajo y de ahí fortalecer el tipo de educación que sólo moldea.

Louis-Michel le Peletier, teniendo conocimiento del plan de la clase burguesa por establecer una educación que sólo forme hombres para el trabajo, formuló una reforma educativa que frustraría esos planes para crear una educación para todos,

sin embargo, es asesinado y estos proyectos no son llevados a cabo.

PEDAGOGÍA POSITIVISTA

Se plantea como la consolidación de la concepción de la educación burguesa, sin embargo, algunos filósofos y pedagogos logran encontrar en el positivismo su contribución humanística

El pensamiento positivista caminó, en la pedagogía, hacia el pragmatismo que consideraba válida solamente a la formación utilizada prácticamente en la vida presente, inmediata. Entre los pensadores que desarrollaron esa tesis se encuentran Alfred North Whitehead (1861-1947) para quien “la educación es el arte de utilizar los conocimientos”, Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Los dos últimos se preocuparon fundamentalmente por la formación del espíritu científico y el desarrollo de la lógica [...] En Brasil el positivismo influyó en el primer proyecto de formación del educador al inicio del siglo pasado. El valor de la ciencia en el proceso pedagógico justificaría mayor atención al pensamiento positivista. Es innegable su contribución al estudio científico de la educación. (Gadotti, 2008: 110-111)

El sociólogo y filósofo francés Emile Durkheim presentaría una crítica sobre los fines de la educación destacando que la educación y la pedagogía actuaban en función de la sociedad, es decir, que los objetivos de la educación sólo estaban dirigidos a desarrollar ciertos aspectos físicos, intelectuales y morales del hombre para su sociedad política. “La educación no es pues para la sociedad, sino el medio por el cual ella prepara, en lo íntimo de los niños, las condiciones esenciales de la propia existencia.” (Durkheim, 2013: 60). El positivismo dicta un modo de instruir o formar al niño para más adelante adentrarlo a las prácticas sociales de una producción.

PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA NUEVA

La escuela nueva es el periodo más activo, de mayor reforma e influencia en los sistemas educativos. Tanto influjo llevó a la creación del Comité Internacional de las Escuelas Nuevas.

Debido a la creación de innumerables escuelas nuevas con tendencias diferentes, en 1919 el Comité aprobó treinta puntos considerados básicos para la nueva pedagogía; para que una escuela se enmarcara en el movimiento debería cumplir por lo menos con dos terceras partes de las exigencias. En resumen, la educación nueva sería integral, [...]; práctica activa; práctica; autónoma” (Gadotti, 2008: 147-148).

La escuela nueva criticaba y se oponía a las prácticas e ideales de la escuela tradicional, afirmando que “ésta había sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio.” (Gadotti, 2008: 148). Lo que había hecho la escuela tradicional era generar un estancamiento social, una educación que limitaba la reflexión crítica social y por lo tanto la mejora de la misma, “la educación tradicional no tenía que afrontar este problema; podía evadirse sistemáticamente esta responsabilidad.” (Dewey, 2010: 83)

Estas nuevas propuestas de educación vinieron a reformar y renovar, en algunos casos, la metodología de la educación, asimismo a encarar y problematizar a la vieja educación, ya que tenían muchos contrastes. Pensado la tradición que ha seguido la educación clásica ésta sólo se centraba en la transmisión de datos, donde los métodos son, actualmente, repetición y memorización, formalismo, disciplina, sin ninguna crítica respecto a ellos o su relación fuera de la escuela, la educación tradicional enseña con una especie de manual, sin salir de lo establecido. Sería una grave omisión si no se señala que antes del surgimiento de la Escuela nueva, ya había crítica a este modelo de enseñanza que estaba dirigido por el Estado, sin embargo, no había grandes cambios. La Escuela nueva también analizó el rol del educador en la formación de educandos, proponiendo un ser más activo y comprometido con el acto de enseñar y no sólo de un transmisor de información. El

aprendizaje tiene mejor dirección, transformando al educador en una guía que estimula la enseñanza, hay una nueva estructura del conocimiento, el alumno y maestro son más activos.

El principio básico que compartieron las escuelas nuevas fue el del paidocentrismo, según el cual el niño debía situarse en el centro del proceso educativo. Frente a la anterior visión magistrocéntrica, ahora el profesor era considerado el apoyo principal del alumno en su proceso de aprendizaje, lo que reforzaba su función orientadora y motivadora, en oposición a la de un simple transmisor de conocimientos. Esa idea, de raíz rousseauiana, sería compartida de manera amplia en el movimiento. (Tiana, 2008: 44)

Si bien los pensadores de la Escuela nueva reflexionaron sobre la crítica hacia los objetivos de la formación del hombre, su aporte se extiende a la propuesta de métodos prácticos y realistas que le devolverían la vitalidad a la educación, volviéndola no un proyecto sino un proceso de mejoría personal y por ende social. Es evidente que esta escuela está influenciada por la pedagogía griega y la de Jean Jacques Rousseau, que puntualizan en la importancia del desarrollo espiritual, así como el de utilidad y moralidad. Los pedagogos de la Escuela nueva son al mismo tiempo pedagogos sociales y políticos, pues apuntan a que su enseñanza tiene un compromiso social y una relación dialéctica. Sus principales representantes son Adolphe Ferrière, John Dewey, Maria Montessori, Édouard Claparède, Ovide Decroly y Jean Piaget.

Aunque el Comité Internacional de las Nuevas Escuelas en 1920 aprueba y reconoce las nuevas pedagogías, muchos señalan su nacimiento con la obra de John Dewey, considerándolo el mayor representante. El impacto de Dewey en los procesos educativos se debe a su compromiso con su posición política, filosófica y social; en su libro *Experiencia y Educación*, Dewey se propone explicar cuál sería la relación orgánica entre educación y experiencia personal o concreta para actuar en el mundo, lo que significa que para educar no se parte de un esquema establecido e impuesto, sino de una construcción de la experiencia, es decir, algo que se estaba haciendo y que por lo tanto no podía estar estancado, oponiéndose a las propuestas ideológicas que establecen un hombre determinado.

A pesar de los primeros esfuerzos de John Dewey y de otros por conformar la escuela según los intereses de una democracia radical, y de los intentos recientes de los teóricos educativos de izquierdas por evidenciar la conexión que existe entre la ideología de la escuela y la lógica del Estado capitalista, el espacio político que ocupa la educación del profesorado en la actualidad sigue desalentando la lucha por dotar de poder al profesor, y normalmente sirve para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativas, características de las sociedades dominantes. De hecho, es razonable afirmar que la formación del profesorado sirve fundamentalmente para crear intelectuales que actúan al servicio de los intereses del Estado, cuya función social es sostener y legitimar el *statu quo*. [...] Queremos dejar claro que existe una importante diferencia entre la obra de John Dewey, especialmente (1916) *Democracy and Education* [...] y el discurso híbrido de una reforma educativa progresista que caracterizó los últimos años de la década de los 60 y la década de los 70 en los Estados Unidos. La reforma educativa progresista guarda poco parecido con la filosofía de la experiencia de Dewey, en el sentido de que Dewey hacía hincapié sobre la relación entre la experiencia del estudiante, la reflexión crítica, y el aprendizaje. (Popkewitz, 1990: 245-246)

La era de la Escuela nueva posibilitó la apertura a nuevos modelos y nuevas alternativas para la educación, ya sea desde la crítica o desde la práctica; algunas de estas nuevas alternativas iban bajo el nombre de pedagogía anarquista, antiautoritaria, experimentales o progresistas, todas con el propósito de señalar que la escuela tradicional tiene fallas no sólo estructurales, sino de contenido y que éstas han sometido al hombre a través de la enseñanza, que idealmente debería estar en función del hombre para su liberación o formación autónoma y libre, como lo señala su principio número 30: “La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad.” (Tiana, 2008: 46)

PEDAGOGÍAS ACTUALES O DEL SIGLO XXI

A propósito de una nueva educación, Durkheim, en su libro *Educación y sociología*, dice que para definir la educación tenemos que “contemplar los sistemas educativos que existen o han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve el carácter que tienen en común aprender de ellos las características comunes. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos” (Durkheim, 2013: 56). El siglo XX, y una larga tradición de siglos que le precedieron, nos dejó un amplio legado de corrientes pedagógicas, sin embargo,

hay que considerar que el contexto actual nos exige preguntarnos ¿qué tipo de pedagogía y enseñanza es pertinente para un mundo de crisis sociales, humanas, ecológicas y de mercado?, sería oportuno preguntar ¿a dónde *debería* apuntar nuestra educación, ¿cuáles son las perspectivas y qué se pretende obtener? Siempre sospechando si esos objetivos no los determina el modelo dominante.

Hay que considerar que para hablar del futuro de una educación debemos tomar cautela y ciertas restricciones, pues si algo se ha aprendido es que no podemos generalizar un modelo, y en este caso un tipo de educación, ya que existen contextos, tiempos y situaciones sociales múltiples; esto no ha impedido que el debate en torno a la educación se detenga, por el contrario, hay una mayor exigencia y estudio meticuloso sobre las propuestas.

Filósofos, sociólogos y pedagogos han señalado los posibles caminos y consideraciones que se deben hacer para plantear una pedagogía. Gadotti distingue algunas tendencias y perspectivas a tomar en cuenta

1) Crisis y alternativas.

Este aspecto plantea la constante lucha de una educación tradicional vs las alternativas educativas que han intentado sabotearla, pues a pesar de las muchas propuestas dichas, la escuela tradicional sigue vigente con sus ideas y prácticas, lo cual indica que aunque los modelos son presentados como opciones buenas no han sido del todo consideradas, ciertamente, en algunos casos, son llevadas a cabo pero sin lograr un cambio real o de transformación. “La educación tradicional reposaba sobre la certeza de que el acto educativo se destinaba a reproducir los valores y la cultura de la sociedad. [...] La crisis de la escuela empezó con la pérdida de la seguridad en la cual se apoyaba en relación con su función reproductora” (Gadotti, 2008: 296). Tal crisis representó principalmente una sospecha tanto de la escuela tradicional como de sus alternativas, teniendo siempre clara la idea de que la educación debe estar en función de la formación del hombre; la pregunta sería ¿qué tipo de formación?

2) La educación permanente

La creación del Comité de Nuevas Escuelas en 1899 implicó no sólo la integración de nuevas alternativas educativas y el conocimiento internacional de ellas, sino la incorporación a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que tenía como objetivo el estudio e investigación de las teorías, prácticas y sistemas educativos para su comparación con otros, fundando una nueva disciplina la *pedagogía comparada*; el estudio de tal disciplina lleva a entender que la educación debe ser permanente, es decir, que la educación no debe ser dirigida a cierta edad sino extender la idea de educación, la intención era integrar a otros miembros de la sociedad. La ONU cada año se revela estadísticas de los progresos de la educación permanente y se proponen metas para que la educación no se quede sólo en los salones. “Los sistemas nacionales de educación deberían ser orientados por el principio de que el hombre se educa la vida entera. Nosotros nos hacemos hombres durante toda la vida y no sólo durante los años de frecuencia escolar propiamente dicha. Ese nuevo concepto de la educación era extremadamente amplio, pero era en su esencia una educación para la paz” (Gadotti, 2008: 298), la educación permanente es incluyente.

3) Reto tecnológico y la ecología

La evolución de la tecnología abarca muchos aspectos de la sociedad, creando una propia cultura. No se ataca a la tecnología, sin embargo, si hay que repensar cuál es su papel como herramienta del hombre y su relación con el medio ambiente. La nueva educación tiene que considerar la integración de la tecnología como algo que le pertenece y no negarla, “la técnica y la ciencia surgieron bajo la forma de una nueva ideología que legitima el poder opresor. Los grandes problemas éticos y las grandes interrogaciones de los hombres con respecto al significado de su existencia y de la historia son relegados a un segundo plano, por la ciencia y por la técnica. Es necesario volver a poner al hombre como el centro de interés del conocimiento” (Gadotti, 2008: 302). No hay

que olvidar que vivimos bajo un modelo capitalista y que mientras no podamos derrocarlo, cambiar o modificar las condiciones de vida que ofrece, hay que buscar modos de convivir con él.

4) Escuela única (para todos) y popular (nuevo contenido)

Una nueva teoría pedagógica y práctica educativa apunta a un análisis social que englobe las crisis mundiales, sus fallas y sus necesidades, este punto ve a la educación como una herramienta de emancipación. Una educación que abandone el elitismo, es decir, una educación social. “Esa base filosófica, universal, coloca en un nuevo nivel las nuevas corrientes y tendencias del pensamiento pedagógico, divididas por cuestiones políticas, cuestiones metodológicas, cuestiones epistemológicas” (Gadotti, 2008: 305)

Frente al mundo actual nos encontramos en una condición posmoderna, de cambios, de desilusiones y de una necesidad de inclusión, donde la apertura a la crítica debe ser más fuerte.

1.2. Pedagogía Crítica

La crítica de la Escuela nueva generó apertura a nuevas alternativas de educación que contrastaban al modelo tradicional. No sólo añadió un análisis a los modelos y técnicas, respecto a la parte didáctica, sino también se introdujo una crítica al contenido, ésta atacaba al tipo de educación que se encargaba de moldear al hombre para convertirlo en un objeto de trabajo.

La pedagogía crítica se entiende como un movimiento educativo que pretende transformar la concepción de hombre y de la misma educación, por eso es importante establecer cómo surge esta pedagogía, el contexto social y filosófico así como las necesidades a las que respondía.

1.2.1 Origen y contexto filosófico

Para empezar, es necesario establecer que, si bien la historia de la educación clásica se muestra lineal y sin mucha apertura a la renovación de métodos o contenidos, la misma historia también señala que hubo una constante preocupación o interés por un tipo de educación que procurara el desarrollo social y crítico del hombre, pongamos por ejemplo a los autores de la Edad Moderna (1453-1789) como Rousseau, Kant, Pestalozzi, entre otros.

Pero, no es sino hasta el origen de la Escuela nueva donde la importancia de los contenidos y los métodos de enseñanza toman mayor fuerza, convirtiéndose ya no sólo en un discurso de ideales para la educación sino en una acción.

Este resultado no fue gratuito, más bien fue una reacción al momento histórico que se vivía. Si bien la Escuela nueva surge a finales del siglo XIX su verdadero auge se da en la primera mitad del siglo XX, es decir, no sólo en una época de guerra, sino también en un siglo de revolución, avances, desastres, y necesidad de cambio. La filosofía estaba presente con el existencialismo, el marxismo, el post-estructuralismo y el positivismo con la filosofía analítica buscando dar respuestas, criticando, analizando y vislumbrando, después de dos guerras, hacia dónde debería dirigirse el hombre.

Las observaciones que aporta la Escuela nueva iban dirigidas al rol que tenía el profesor, aquel que moldea al hombre y debía ser una guía. No obstante, dichas observaciones se expanden a sociólogos, políticos y filósofos, en consecuencia a las tendencias filosóficas de la época como el marxismo, el existencialismo, el positivismo y el post-estructuralismo, estas corrientes hacen su crítica y aportación a la educación, logrando un análisis y crítica constante a la educación como una herramienta de reproducción y no de construcción crítica.

Autores como Althusser, Gramsci; los de la Escuela de Frankfurt: Adorno, Marcuse, Benjamin; existencialistas tales como Passerson, Bourdieu, hasta Foucault, entre muchos otros coinciden que la educación se ha tomado como una

herramienta ideológica. La intención al mencionar a estos autores es hacer notar que el contexto o ambiente filosófico en el cual surge la pedagogía crítica es múltiple e interdisciplinar.

No se puede hablar de un único ambiente, pues el periodo que comprende los años finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, donde se empezó a concretar el pensamiento crítico y la pedagogía crítica, se consumaron diversas escuelas, pensamientos y filosofías, unas parecidas a otras, y otras a la vez muy contrarias.

Se debe entender que este periodo de guerra y post guerra, de grandes avances tecnológicos y sociales demandaba ciertas necesidades, las críticas al sistema predominaban y con esas reflexiones una fuerte necesidad de cambio y de emancipación del hombre; de esas posturas quiero destacar al marxismo, el existencialismo y la teoría crítica, así como el pragmatismo y la filosofía latinoamericana, en el apartado 1.3 trabajará la importancia e influencia para el desenvolvimiento de la pedagogía crítica.

1.2.1.1 Surgimiento de la pedagogía crítica

Si bien el movimiento actual de la pedagogía crítica se le atribuye a Giroux y McLaren, y algunos otros agregan a Freire, considero que surge con los filósofos que hacen una crítica a la educación a partir del análisis de su reproducción, es decir, el modo en que la educación se venía dando a partir de sus intereses y modelos.

La nueva orientación del marxismo posibilitó este cambio de discurso e interés por entender cómo se venía reproduciendo y formando al hombre. Antes de la instauración de la Teoría crítica con Horkheimer en la Escuela de Frankfurt, el filósofo italiano Antonio Gramsci fue uno de los primeros autores en trabajar el concepto de ideología. "Gramsci reagrupa en la estructura ideológica no solamente las organizaciones cuya función es difundir la ideología, sino también los medios de

comunicación social y todos los instrumentos que permiten influir sobre la opinión pública” (Portelli, 1977: 23); él considera que la organización escolar es uno de los más grandes instrumentos de control del cual el Estado echa mano: “La organización escolar, ya sea que esté bajo el control del Estado o bien de organismos privados, e incluso universidades populares, forman [...] un conjunto cultural de la sociedad civil, donde volvemos a encontrar la graduación de la ideología” (Portelli, 1977: 24). Gramsci junto con otros filósofos de la época vislumbran la intención del Estado o de los grupos dirigentes de producir condiciones que enajenen al hombre llevándolo a construir un modelo de sí mismo que sirva para el beneficio de unos cuantos. A partir de entonces, el discurso girará en torno a una toma de conciencia a través de una crítica social que le es pertinente a aquel que la piensa. Ciertamente, el discurso de la toma de conciencia crítica de la realidad no surge con Gramsci, porque si vamos más atrás esta necesidad se encuentra en Marx y antes de él en Hegel y Kant, que hacen un amplio estudio sobre la conciencia y la crítica; se señala a Gramsci porque generacionalmente es con él y con Lukacs que se da el surgimiento del marxismo occidental y con ellos el cambio de discurso y necesidades. Ahora bien, la Teoría crítica impulsada por Horkheimer concuerda con que la ideología no sólo moldea al hombre, sino que también lo reprime y es a partir de la crítica que se puede dar un mejor entendimiento de la sociedad, sus problemas y necesidades; sin embargo, esto no implica una transformación o un rompimiento con la ideología sino un acercamiento a un conocimiento real. El concepto *crítica* que ocupa esta escuela se retoma de Kant y se define de la siguiente forma:

El concepto de crítica tiene en Kant una doble acepción. En un sentido fuerte, primario, nuestro autor entiende por crítica un método: el método propedéutico para toda filosofía que pretenda constituirse como saber riguroso. Si la filosofía, fiel a su misión, quiere ocuparse de los primeros principios del saber y obrar humanos, tiene que adoptar el método crítico como un paso previo a la organización de tales principios en un sistema, porque la crítica es el único procedimiento racional que permite distinguir con fundamento entre conocimientos válidos y conocimientos aparentemente válidos. La crítica, como método, alumbra la plataforma racional desde la que podemos juzgar acerca de la validez o invalidez de los principios, y que nos permitirá construir el sistema de todo saber posible.

Evidentemente, una vez hallado el criterio que permite valorar cualquier

conocimiento, la segunda acepción del término crítica, la acepción vulgar, se impone: el canon descubierto mediante el método crítico nos permite evaluar las pretensiones a validez de los principios propuestos por otros métodos filosóficos, por la tradición, y por la autoridad. La crítica de libros y sistemas es también una tarea filosófica, pero secundaria, porque sólo la crítica en sentido fuerte, la crítica como método, permite realizarla. (Cortina, 1982: 6)

Señalar la importancia de la crítica que pretende *distinguir* lo real (lo que es) de aquello que no es, es decir lo que la ideología ha venido mostrando como una falsa conciencia, que “es un bricolaje imaginario, un puro sueño, vacío y vano, construido con los "residuos diurnos" de la única realidad plena y positiva, la de la historia concreta de los individuos concretos, materiales que producen materialmente su existencia” (Althusser, 2011: 50), permite el análisis de organismos o estructuras que forman al hombre, en este caso la educación.

Nótese que estos dos elementos *crítica* y *el análisis de la ideología* serán constantes durante este periodo, ya que no se reduce al análisis político o social sino también al escolar, cultural, artístico etc. El estudio de los organismos ideológicos, a través de la crítica, permite desmenuzar y analizar cómo es que se ha estado llevando la información, o en este caso la educación, tanto en contenidos como en la práctica. En esto, si bien la Escuela nueva cambió y reformó el método de la educación, me parece que no logra el análisis crítico social que la pedagogía crítica si tiene, pues si en ambas es importante la vinculación social y escolar, la pedagogía crítica es más activa en un sentido político, pues la idea con la que se fundamenta la pedagogía crítica es que la educación debe ser un acto político, en otras palabras, de intervención en la sociedad.

Un acontecimiento importante para poder entender el surgimiento de una crítica a la educación fue la nueva orientación del marxismo, de ser una ciencia política y práctica, pasa a ser una filosofía social, ésta es la aparición del marxismo occidental. “La ruptura no fue inmediata o espontánea en el nuevo contexto generacional y geográfico del marxismo posterior a la Primera Guerra Mundial. Fue producida lenta y progresivamente por grandes presiones históricas, que sólo en los años treinta provocaron la disolución final del vínculo entre teoría y la práctica”

(Anderson, 1987: 41)

De esta nueva generación del marxismo occidental destacan autores que sufriendo exilio, encarcelamientos y asesinatos, tuvieron posición, aunque siempre política, dirigida a la crítica, ya que su producción no iba orientada a la tradición clásica del marxismo oriental, es decir, el análisis y estudio de las leyes económicas o del movimiento del capital. “El progresivo abandono de las estructuras económicas o políticas como puntos de interés de la teoría fue acompañado por un cambio básico en todo el centro de gravedad del marxismo europeo, el cual se desplazó a la filosofía” (Anderson, 1987: 64); este desplazamiento generó cambios formales dentro del marxismo, el más importante fue la nueva re-interpretación hecha por la nueva generación de marxistas.

Con la nueva re-lectura del marxismo, los filósofos de época apostaron por el análisis de las estructuras y superestructuras. La investigación más profunda fue realizada al estudio de la *ideología*. Esta tendencia la marca Gramsci, pasando por Althusser hasta los miembros de la escuela de Frankfurt. La innovación del marxismo occidental atendió los problemas sociales dirigidos a la cultura e ideología.

El estudio de las obras, autores, ambiente e influencias filosóficas se analizarán con mayor profundidad en el apartado 1.3 de este capítulo, aquí son mencionados con el propósito de hacer notar el ambiente histórico y cómo este desembocó en diferentes posturas no sólo filosóficas, sino también sociológicas y de educación, que van a intervenir en la formulación de la pedagogía crítica; quiero aclarar que hasta este punto sólo se habla de la pedagogía crítica que surge de la Escuela nueva y no todavía de la pedagogía crítica que más adelante Giroux y McLaren desarrollarán, que si bien no está alejada de sus orígenes, esta descripción sirve para entender cuáles son sus bases e influencias.

1.2.2 ¿A qué responde la pedagogía crítica?: ¿Qué se critica?

Para poder explicar qué es la pedagogía crítica es necesario comprender que es la pedagogía no-crítica, y la clave se encuentra justo en la palabra “crítica”, Dermeval Saviani filósofo brasileño hace una distinción de las teorías educacionales haciendo la división clásica de la educación, por una parte se encuentran las teorías o pedagogías que ven a la educación como un instrumento de dominación social, en este grupo entra la educación bancaria o la clásica ortodoxa que pretende la reproducción de las teorías y métodos que reprimen al hombre a través de la ignorancia, Saviani usa ese término para indicar que el educando a pesar de ser “educado” no conoce realmente lo que sucede en su entorno, la pedagogía tradicional se apega más a una transmisión de datos; no es que originalmente la pedagogía tradicional tuviera la intención de ser llevada de esta forma, en un principio ésta era vista como un derecho que el Estado daba a la sociedad, sin embargo los intereses del poder cambiaron sus ideales,

La Escuela surge como un antídoto [...] su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esa gran obra. La escuela se organiza, entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A estos corresponde asimilar los conocimientos que les son transmitidos. (Saviani, 1984: 2)

Esta cita señala claramente dos características importantes de la pedagogía tradicional 1) que tiene que ver con la transmisión de conocimientos, hasta este momento sin aportar ninguna crítica a dichos conocimientos y 2) la posición de poder que ejerce la figura del maestro como aquel que posee el saber. La tradición histórica indicaba que este modelo era el adecuado, llevándola así por muchos siglos, con algunas variantes dependiendo de la necesidad de cada Estado.

En contraste, Saviani señala al grupo de las teorías críticas, concuerda al indicar que su nacimiento se da con la nueva pedagogía de la Escuela nueva, exponiendo que estas pedagogías son críticas “dado que se empeñan en comprender la educación remitiéndola siempre a sus condicionantes objetivos, o

sea, a los determinantes sociales, a la estructura socioeconómica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo.” (Saviani, 1984: 2). En este sentido, la pedagogía crítica, como parte de este grupo de teorías, analiza a través de una postura crítica, en una primera instancia los modelos educativos tradicionalistas ejercidos por la tutela del Estado, pues esta pedagogía sospechará de las intenciones del Estado al momento de formar individuos, así como el papel que tiene cada uno de los involucrados al educar, estos son: el educador, educando, los contenidos y las relaciones que se dan de forma directa e indirecta.

Un segundo momento para la pedagogía crítica, después del análisis mencionado, es fracturar, transformar, cambiar o crear un nuevo modelo de enseñanza que rompa con la reproducción de sujetos-objetos.

En un principio, la pedagogía crítica sólo se encargaba de analizar y criticar pero sin transformar los modelos educativos, porque sus observaciones sólo se centraban en comprender a la educación como el aparato de dominación, es decir, que la intención de la pedagogía crítica, en su inicio, es hacer conciencia sobre la ideología y el papel que tenía la educación para la formación de hombres.

Actualmente, la pedagogía crítica es más activa que en sus orígenes, pero esto es entendible porque las necesidades y el ambiente cambió, recordemos que la pedagogía crítica surge con el marxismo occidental, que como característica tiene la ruptura de la teoría con la práctica y en la actualidad las exigencias, respecto a una necesidad de cambio, no sólo en el ámbito educativo sino también en el social son más fuertes.

1.2 Influencias filosóficas

Como se vio en los pasados apartados, a la pedagogía, a grandes rasgos, se le puede ver como una disciplina de la educación que propone metodología y conceptos para la educación, siempre respondiendo a su tiempo, contexto, necesidades, etc. Mucho sobre la educación se dijo y llevó acabo; existen una serie

de reflexiones filosóficas, sociológicas y psicológicas en torno a la educación, como ya se explicó en el apartado 1.1.3, pero a finales del siglo XIX la reflexión del discurso pedagógico se vuelve más crítica, principalmente por el ambiente histórico que se vivía; además de las múltiples corrientes y paradigmas que emergían o se consolidaban, ya no sólo en el ámbito filosófico sino también en el social, político, etc.

También se anticipó en el apartado 1.1.3 y 1.2, que la educación, después de la primera mitad del siglo XIX, no se limitaba a educar en un sentido de transmisión de datos, sino que había un interés por cambiar la educación clásica para formar hombres políticos, conscientes y de transformación; sin embargo, esta tarea no sería nada fácil.

Los pedagogos de la Escuela nueva iniciaron una nueva propuesta de educación, asimismo, esta corriente pudo ver la multidisciplinariedad del pensamiento, así como las posturas que se contraponían y complementaban dentro de la misma corriente. El siglo XX vio nacer múltiples paradigmas como consecuencia de la guerra y la posguerra; se insiste en señalar que si bien muchas de esas teorías son contrarias o ni siquiera hablan de la educación por centrarse en otros tópicos, directa o indirectamente influyeron en otras posturas o temáticas, tal es el ejemplo de la pedagogía crítica, que brevemente en el apartado 1.2, mencionamos las posturas que ayudaron a su formación.

A continuación se revisarán algunas de las influencias que tuvo la pedagogía crítica en la fundamentación de su propuesta teórica y social; el propósito es vincular las corrientes y movimientos filosóficos con la pedagogía crítica y entender cuál o cuáles son sus bases.

1.3.1 Influencia Europea

Aunque el nacimiento de la pedagogía crítica se da en América, ésta no puede prescindir de la tradición europea y las corrientes filosóficas que forman parte

de su estructura, ya que la pedagogía crítica es el resultado de grandes corrientes, no sólo por el recorrido histórico y las tradiciones que se han dado durante siglos, sino por el momento en el que surge; el cambio de la modernidad dio grandes paradigmas en continuación a los problemas que había sacado la crisis de la razón, paradigmas como el pragmatismo, la fenomenología, la filosofía analítica, el utilitarismo, el existencialismo, el neokantismo, el marxismo, entre otros.

La educación se ha adecuando a algunas de estas corrientes para responder a ciertos modos de educar o formar al hombre, para el caso de la pedagogía crítica, y principalmente de la formación de sus fundadores, logro ver en corrientes tales como el marxismo, la Escuela de Frankfurt y el existencialismo influencias para su fundamentación.¹⁶

1.3.1.1 Marxismo

La propuesta teórica de Marx, a través del tiempo, ha tenido múltiples interpretaciones así como aplicaciones. La importancia del marxismo se da debido a que responde y problematiza, no solamente con la naturaleza del hombre, sino con las implicaciones de su desarrollo social; además, el marxismo es el resultado de una larga tradición del pensamiento filosófico, y su herencia apuntaba a tener una verdadera concepción materialista del mundo.

La historia de la filosofía y de la ciencia social enseñan con toda claridad que en el marxismo no hay nada que se parezca al «sectarismo» en el sentido de una doctrina encastillada, anquilosada, que haya surgido al margen de la calzada real por la que discurre y se desarrolla la civilización universal. Por el contrario, el genio de Marx estriba precisamente en haber dado soluciones a los problemas planteados antes de él por el pensamiento avanzado de la humanidad. Su doctrina surgió como directa e inmediata continuación de las formulaciones por los más grandes representantes de la filosofía, la economía política y el socialismo. (Konstantinov: 1965, 87)

¹⁶ Esto no quiere decir que sean las únicas corrientes de la influencia europea, a lo largo del texto se mencionan otras, pero las que a continuación se describen son las que más marcadas están. El utilitarismo e instrumentalismo son corrientes que se notan dentro de la pedagogía crítica, sin embargo, el pragmatismo que está directamente relacionado con la pedagogía de Giroux y McLaren, retoma de éstas pero con mayor fuerza e impacto para la pedagogía crítica.

El marxismo puede verse desde dos líneas de generacionales y de interpretación. La primera, la *tradición clásica* guiada por la teoría económica de Marx, expuesta en *El capital*, busca crear una teoría política y un análisis del materialismo histórico, pero la obra de Marx no muestra dicha tarea, es en el *Anti-Dühring* de Engels que se da la exposición y divulgación. La *teoría clásica del marxismo* apunta a crear una teoría general del hombre y de la naturaleza. Los primeros teóricos del marxismo se encargaron de completar la obra de Marx y Engels; es hasta la segunda línea de los pensadores de la teoría clásica donde se da el mayor movimiento del marxismo, con autores como Lenin, Luxemburgo, Hilferding, Trotski, Bauer, Preobrazhenski, entre otros. Examinaban y discutían el análisis de las transformaciones del modo de producción, pues era importante descifrar las leyes fundamentales del movimiento capitalista. Lenin hace una construcción sistemática de la teoría política del marxismo, que hizo posible el movimiento físico del mismo,

en el lapso de 20 años, Lenin creó los conceptos y los métodos necesarios para llevar a cabo una lucha proletaria victoriosa por la conquista del poder [...], dirigida por un partido de trabajadores hábil y abnegado. Los modos específicos de combinar la propaganda y la agitación, dirigir huelgas y manifestaciones, forjar alianzas de clase, cimentar la organización del partido, abordar la autodeterminación nacional, interpretar las coyunturas internas e internacionales, [...] todas estas innovaciones contempladas a menudo como medidas meramente «prácticas» representaban también en realidad decisivos avances intelectuales en ámbitos hasta entonces desconocidos. (Anderson: 1987, 19)

Sin embargo, esta línea presenta limitaciones, principalmente por la situación social, ya que se vivían cambios políticos y de revolución que hicieron que se centraran más en los intereses concretos y particulares de cada país perdiendo la universalización de la teoría, esto generó un atraso frente al evidente progreso del siglo XX.

La segunda línea de marxismo es la llamada *marxismo occidental*, que después de la crisis de la *tradición clásica* da una nueva teoría del marxismo, teniendo como característica la ruptura con la práctica; esta nueva configuración del marxismo se da en el periodo de posguerra, donde la principal transformación formal

fue el cambio de objeto de estudio: el estudio científico del materialismo histórico por el desarrollo de una filosofía social, esto condujo a que la teoría marxista fuese llevada a las aulas y dejase de ser algo casi exclusivo de la clase obrera.

El divorcio entre la teoría y la práctica hizo que la nueva interpretación marxista dejase de abordar temas económicos y políticos, como lo venía haciendo la tradición clásica, y se centrará 1) en el estudio del desarrollo del marxismo, es decir en la especialización de los textos, buscando una genealogía teórica que va de Hegel, Kant, hasta Aristóteles encontrando de camino a los clásicos como Hume, Galileo, etc, y 2) en el estudio de las superestructuras, que son la cultura, el arte, la literatura, la música, la estética, la educación entre otras; pero yendo más allá, lo que los filósofos del marxismo occidental encontraron en la superestructura fue la *ideología*, siendo uno de los tópicos que predominó, volviéndolo uno de los temas más originales del marxismo occidental.

La ideología es en sí un tópico o concepto que requiere un estudio extenso y profundo; Marx y Engels y la concepción clásica del marxismo entienden a la ideología como una falsa conciencia

La ideología es un proceso que se opera por el llamado pensador conscientemente, en efecto, pero con una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que lo mueven, permanecen ignoradas para él; de otro modo, no sería tal proceso ideológico. Se imaginan, pues, fuerzas propulsoras falsas o aparentes. Como se trata de un proceso discursivo, deduce su contenido y su forma del pensar puro, sea el suyo propio o el de sus predecesores. Trabaja exclusivamente con material discursivo, que acepta sin mirarlo, como creación, sin buscar otra fuente más alejada e independiente del pensamiento; para él, esto es la evidencia misma, puesto que para él todos los actos, en cuanto les sirva *de mediador* el pensamiento, tienen también en éste *su fundamento* último. (Engels, 1893, Julio 14) [Carta de Engels a Mehring]¹⁷

Si bien el trabajo de Marx y Engels en *La ideología alemana* habla por sí mismo, no es hasta Gramsci y Althusser que el análisis de la ideología cobra aún más relevancia, no sólo por los estudios que hizo cada uno, sino porque logran ver

¹⁷ Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/cartas/oe3/mrxoe331.htm>
Consultado: Noviembre 2019

que la ideología tiene un proceso de formación de los sujetos y tal proceso responde a los intereses de quien ostenta el poder. El impacto de dicho argumento hizo voltear a ver a los modelos de la superestructura que se encargaban de difundir la ideología, siendo la educación uno de los aparatos ideológicos más importantes y de mayor extensión. Ambos realizaron un análisis del aparato ideológico escolar para comprender cómo se transmitía la ideología, concluyendo que, la educación forma seres de producción material y no seres críticos y políticos; lo que esta conclusión indicó fue que habría que revisar los contenidos de la educación y al mismo tiempo señalar qué tipo de sujeto se pretendía formar. “Gramsci reagrupa en la estructura ideológica no solamente las organizaciones cuya función es difundir la ideología, sino también los medios de comunicación social y todos los instrumentos que permiten influir en la opinión pública” (Portelli: 1977, 23-24). Tales organizaciones son la iglesia, la prensa y por supuesto la escuela.

Tanto el trabajo de Gramsci como el de Althusser influyeron en la propuesta pedagógica de Giroux y MacLaren, no sólo por la sospecha que se tiene de la educación, sino también por la parte crítica que habría que imprimirle a la misma si se quiere lograr un cambio y un conocimiento real del hombre y la sociedad. Althusser hace un análisis de la estructura y superestructura y reformula un nuevo acercamiento al marxismo, sin embargo, no aborda de manera profunda la educación como lo hizo Gramsci.

El filósofo italiano, además de reflexionar sobre el bloque hegemónico, realizó un estudio sobre la educación, pues la hegemonía parece que desemboca en la educación. El concepto que Gramsci arroja, *hegemonía*, se afirma a través de dos líneas, la primera es una concepción general de la vida, una filosofía que ofrezca

[...] una dignidad intelectual, que provee de un principio de distinción y de un elemento de lucha contra las viejas ideologías que dominan por coerción; 2) un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original, que interesan y dan una actividad propia, en su dominio técnico, a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, desde el maestro de escuela a los profesores universitarios (Portelli, 1977, 71).

Si bien, la propuesta educativa de Gramsci puede ser dirigida a una clase obrera que necesita una toma de conciencia, sus ideas fueron llevadas a un ámbito más amplio, su obra influyó en Giroux y McLaren, que a su vez están fuertemente influenciados por el brasileño Paulo Freire.

El ejemplo de Gramsci y Althusser son casos muy concretos del influjo marxista, igualmente, otros pensadores marxistas respaldan la obra pedagógica que más adelante se desarrollará, indicando no sólo que esta pedagogía tiene una fuerte base, sino también el predominio que tendrá en otras corrientes que fundamentan la pedagogía crítica.

1.3.1.2 Escuela de Frankfurt

Pese a que la Escuela de Frankfurt empieza a formarse dentro de la tradición clásica marxista, ésta se edificará más adelante en el marxismo occidental con Horkheimer, siendo unos de sus pensadores más representativos, con un nuevo paradigma, una teoría crítica sobre la vida social, vista a través de la filosofía y la sociología y no sólo desde la parte del materialismo histórico, a esta teoría se adhiere el pensamiento de autores como Nietzsche, Schopenhauer y Klages, esto indica, que aunque gran parte de esta corriente haya nacido, y además esté altamente influenciada por el pensamiento marxista, es más que ello.

«Escuela de Frácfort» y «teoría crítica»: cuando mencionamos estos conceptos se nos viene a la mente algo más que la idea de un paradigma de las ciencias sociales, pensamos también en una serie de nombres, antes que nada los de Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, y se nos despiertan asociaciones del tipo: movimiento estudiantil, disputa con el positivismo, crítica de la cultura, y quizá también emigración, Tercer Reich, judíos, la República de Weimar, marxismo, psicoanálisis. De inmediato queda claro que se trata de algo más que solamente una corriente teórica, algo más que una parte de la historia de las ciencias sociales (Wiggershaus: 1986, 5)

Cuando nos referimos a la Escuela de Frankfurt se tiende a hablar de una primera, segunda, hasta tercera y cuarta generación, para indicar el periodo y los autores; estas generaciones a través de los años fueron evolucionado, aportando y modificando teorías, ya sean del marxismo o ideas originales que ellos proponían.

Teóricos de la Escuela de Frankfurt destacan la figura de Horkheimer, dentro de la década de los 30, para indicar que fue con él que se dieron los cambios sustanciales, así como las características que definirían a la escuela.

La Escuela de Frankfurt se crea en la República de Weimar con la intención de promover el estudio marxista, este estudio aún apegado a la tradición clásica del marxismo, tras algunos cambios de directores del Instituto; en 1930 Horkheimer asume el puesto de director, él “dio la tónica de una importante reorientación de la labor del Instituto, lejos de la preocupación por el materialismo histórico como «ciencia» y hacia un desarrollo de la «filosofía social» complementada con investigaciones empíricas” (Anderson: 1987, 45)

Es importante señalar que la Escuela de Frankfurt se desarrolla en un ambiente político tenso, de censura, de exilio, de encarcelamiento y de asesinatos, en algunos casos, para los filósofos de la época. El Instituto tuvo que ser exiliado y encontrar un lugar en Estados Unidos, sin embargo, el cambio de ambiente no facilitó la reflexión de la nueva orientación del marxismo, ya que uno de los más grandes tópicos de la Escuela de Frankfurt, que comúnmente criticaba, era la posición del surgimiento del nuevo ordenamiento geopolítico, que se dio a partir de la caída del Muro del Berlín, se criticaba la cultura que recién se formaba: el capitalismo y lo que este traía consigo.

Una de las innovaciones del marxismo occidental, o específicamente de la Escuela de Frankfurt, fue entender el desarrollo del hombre para comprender su situación histórica hasta la actualidad; por un lado, la concepción clásica del marxismo, a través del materialismo histórico, entiende el desarrollo o surgimiento del hombre desde las comunidades primitivas; se muestra con la historia la evolución del hombre respecto al dominio que se tiene sobre la naturaleza y cómo las fuerzas productivas iban evolucionando, más adelante, a lo que apuntaba el marxismo sería la llegada del comunismo que se apropiaría de los productores para crear una sociedad generalizada cuyo fin sería el reino de la libertad. Esto dentro

de la teoría clásica del marxismo indicaría un crecimiento hacia la emancipación humana. Sin embargo, los autores de la Escuela de Frankfurt romperían con la utopía del marxismo al exponer que “la subordinación de la naturaleza se efectuó *pari passu* con la consolidación de las clases, y de ahí la subordinación de la mayoría de los hombres a un orden social impuesto como una implacable segunda naturaleza sobre ellos y el avance de la tecnología hasta ahora sólo ha perfeccionado la maquinaria de la tiranía.” (Anderson: 1987, 102)

La crítica contra la cultura, que estaba formando el nuevo imperio, requería un análisis histórico que comprendiera cómo es que se desarrolló o se dieron las situaciones que ya no sólo son propias de los años 30s, 40s, 50, 60s, sino también del siglo XXI. La nueva crítica pretendía entender la complejidad de los problemas que se estaban suscitando, no sólo por el ambiente de posguerra sino por la sucesión al poder del nuevo imperialismo.

La consecuencia de esa crítica o nueva visión del marxismo, respecto a la teoría económica, dio como resultado la expresión *teoría crítica*, que se convertiría por un lado, en el cambio de nombre para referirse a los marxistas no ortodoxos y que pertenecían a la Escuela de Frankfurt, y por otro lado, indicaría los temas específicos a trabajar como la crítica a la razón.¹⁸

La crítica señalaba al capitalismo como “un sistema económico con una superestructura y un pensamiento ideológico que dependían de él, [...] con las características del principio de la teoría marxista estas características originales consistían en una crítica concreta de las relaciones sociales enajenadas y enajenantes” (Wiggershaus: 1986, 9)

Las obras de los teóricos de la *teoría crítica* se encaminan a analizar la cultura, la literatura, la pintura, la música, pero también la revolución, el poder, el

¹⁸ *Teoría crítica* se toma de un ensayo escrito por Horkheimer (“Teoría tradicional y teoría crítica”) en 1937

contrapoder, el capitalismo, el socialismo y al hombre mismo. Tanto Peter McLaren como Giroux, autores principales de esta investigación,¹⁹ retomarán esos temas así como las obras de la Escuela de Frankfurt para sustentar su propuesta, esto es evidente no sólo en los títulos sino también en el contenido. McLaren: *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica, capitalistas y conquistadores: Una pedagogía crítica contra el imperio, Pedagogía crítica y cultura depredadora , Marxismo contra postmodernismo en la teoría educativa, Teorías críticas, pedagogía radicales y conflictos globales*. Giroux: *Teoría y resistencia en educación una crítica a la pedagogía crítica ideología cultura y el proceso de escolarización y el liberalismo educación y terrorismo*.

1.3.1.3 Existencialismo

El ambiente político del siglo XVIII y XIX, además de acarrear dos guerras mundiales y múltiples conflictos internos de cada país que buscaba una revolución, trae consigo el surgimiento de diferentes corrientes filosóficas, además del marxismo, una de las que destaca es el existencialismo; si bien es una corriente independiente del marxismo y algunos de sus pensadores son influenciados por él, es claro que la perspectiva o visión fue diferente a la política y económica. El existencialismo en sí como una corriente filosófica es amplia y compleja, principalmente por la diversidad de temas que maneja, llevando a que dentro de esta corriente se consideren tres tipos de existencialismo: el cristiano, el agnóstico y el ateo; no se pretende en esta investigación hacer un análisis de dicha corriente o de sus autores, no obstante, se retomarán algunas ideas generales que influyeron directa o indirectamente en la creación de la pedagogía crítica.

El 29 de octubre de 1945, nace formalmente el existencialismo con la conferencia de Sartre titulada *El existencialismo es un humanismo*, el propósito de la conferencia fue justificar y explicar qué es el existencialismo; luego de que Sartre

¹⁹ Se hace esta anotación para indicar que hay otros autores, filósofos, sociólogos y pedagogos que en co-autoría con Giroux o McLaren escribirán libros consolidando y fortaleciendo a su propuesta pedagógica

hiciera la distinción entre un existencialismo cristiano y el ateo, donde él se inscribe, declara que *la existencia precede a la esencia*, es decir que un ser es antes de ser definido por algún concepto “¿Qué significa aquí que la existencia precede a la esencia? Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define” (Sartre: 2009, 31), esto indica que el hombre no es un ser determinado, ni por su naturaleza, ni por algún factor externo. Esta idea chocará con la realidad o el contexto social de la época, pues como se ha visto la pretensión del capitalismo es delimitar, moldear o producir un tipo de hombre específico que sirva a los intereses del mercado; pero si se revisa con mayor profundidad, se puede ver que la idea de determinar al hombre no es propia del capitalismo, esto se venía dando desde muchos siglos atrás. El ambiente social y filosófico del siglo XX ya vislumbraba el sometimiento que el hombre venía padeciendo, apuntando, a través de la crítica al sistema, un cambio emancipador, con una toma de conciencia que le librase y formase. “El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace.[...] este es el primer principio del existencialismo.” (Sartre: 2009, 31)

La existencia del hombre es un proyecto subjetivo, esto tiene que ver con sus libertades y sus elecciones para su hacer y hacerse, sin embargo, Sartre añade otra connotación más a la subjetividad del hombre

Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos. (Sartre: 2009, 33-34)

La parte social del existencialismo es una de las más complejas, pues si bien se puede construir desde la individualidad, es claro que el hombre es un ser social, y que su libertad individual afecta a los otros, introduciendo aquí la idea de

«humanismo». La libertad y la formación debe ir de la mano con la construcción de la sociedad, esto implica una responsabilidad con el otro como un ser activo de la sociedad. Sartre en su conferencia indica:

El quietismo es la actitud de la gente que dice: Los demás pueden hacer lo que yo no puedo. La doctrina que yo les presento es justamente lo opuesto al quietismo, porque declara: Sólo hay realidad en la acción. Y va más lejos todavía, porque agrega: El hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es, por lo tanto, más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida.” (Sartre: 2009, 56)

La existencia debe ser un acto político, de construcción, de compromiso, de responsabilidad, así como de libertad, de exigencia, de justicia, de la búsqueda de un bien, no sólo para uno sino para todos. Construir y formarse para el bien, no se trata de desearlo, sino de trabajar para ello, sin embargo, el proceso no es fácil y muchas veces es doloroso. Se requiere de una conciencia y crítica tanto del hombre como de la sociedad.

La construcción del hombre y la sociedad a partir de una dignificación de hombre estará presente en la pedagogía crítica, pues se plantea como uno de sus objetivos, esta idea será retomada por Paulo Freire así como otros filósofos que teorizan sobre la emancipación de hombre.

1.3.2 Influencia Americana

Al hablar de filosofía es común que siempre se refiera a ella primero en una cuestión lineal, es decir históricamente desde Sócrates, pasando por grandes filósofos hasta la actualidad, y segundo geográficamente, para referirse al lugar de origen de los filósofos y de las corrientes filosóficas; de esta forma Europa se convierte en la cuna de la filosofía.

El término “filosofía americana” puede resultar vago como bien lo señala la página Internet *Encyclopedia of Philosophy*

The term “American Philosophy,” perhaps surprisingly, has been somewhat vague. While it has tended to primarily include philosophical work done by Americans within the geographical confines of the United States, this has not been exclusively the

case. [...] Until only recently, the term was used to refer to philosophers of European descent. Another focus for defining, or at least characterizing, American Philosophy has been on the types of philosophical concerns and problems addressed. While American philosophers have worked on traditional areas of philosophy, such as metaphysics, epistemology, and axiology, this is not unique to American Philosophy. Many scholars have highlighted American philosophers' focus on the interconnections of theory and practice, on experience and community, though these, too, are not unique to American Philosophy. The people, movements, schools of thought and philosophical traditions that have constituted American Philosophy have been varied and often at odds with each other. [...] Despite having no core of defining features, American Philosophy can nevertheless be seen as both reflecting and shaping collective American identity over the history of the nation.²⁰

Entonces, para referirnos a la filosofía americana se va a delimitar el espacio geográfico en donde se realiza: Estados Unidos; esto no quiere decir que no se van a considerar otros aspectos que pudieran caracterizar a la filosofía americana como el tipo de temáticas. *La Enciclopedia de la Filosofía* localiza a la filosofía americana a partir del siglo XVII con la conquista del continente americano, así tras cientos de años, el siglo XIX ve nacer importantes corrientes filosóficas siendo el pragmatismo una de las más importantes, que influenciaría otras corrientes del pensamiento.

1.3.2.1 Pragmatismo

El pragmatismo como corriente filosófica surge a inicios del siglo XIX, abarcando temas de estética, moral, lenguaje, metafísica, educación, etc. Como pasó con el existencialismo, el pragmatismo fue un movimiento del que se hablaba

²⁰ Disponible en: <https://www.iep.utm.edu/american/>

Traducción propia: El término "filosofía americana", quizás sorprendentemente, ha sido algo vago. Si bien ha tendido a incluir principalmente el trabajo filosófico realizado por estadounidenses dentro de los límites geográficos de los Estados Unidos, este no ha sido exclusivamente el caso. [...] Hasta hace poco, el término se usaba para referirse a filósofos de ascendencia europea. Otro enfoque para definir, o al menos caracterizar, la filosofía estadounidense ha sido sobre los tipos de preocupaciones y problemas filosóficos abordados. Si bien los filósofos estadounidenses han trabajado en áreas tradicionales de la filosofía, como la metafísica, la epistemología y la axiología, esto no es exclusivo de la filosofía estadounidense. Muchos estudiosos han destacado el enfoque de los filósofos estadounidenses en las interconexiones de la teoría y la práctica, en la experiencia y la comunidad, aunque estas tampoco son exclusivas de la filosofía estadounidense. Las personas, los movimientos, las escuelas de pensamiento y las tradiciones filosóficas que han constituido la filosofía estadounidense han sido variadas y, a menudo, están en desacuerdo entre sí. [...] A pesar de no tener un núcleo de características definitorias, la filosofía estadounidense puede verse como un reflejo y una forma de identidad colectiva estadounidense a lo largo de la historia de la nación

a favor o en contra, pero sin realmente precisar de qué se trataba. En 1907 sale a luz el libro *Pragmatismo: un nuevo nombre para pensar viejas formas de pensar* de William James, que consiste en una serie de conferencias que esclarecen qué es el pragmatismo, sus aplicaciones e implicaciones dentro de la filosofía; una de las conferencias explica qué significa el término pragmatismo

procede de la palabra griega *πράγμα*, que quiere decir acción, y de la que proceden nuestras palabras «práctica» y «práctico». Fue introducido por primera vez por Sr. Charles Peirce en 1978, [...] Después de indicar que nuestras creencias realmente son reglas de acción, el Sr. Peirce afirmó que, para esclarecer el significado de un pensamiento, sólo necesitamos determinar qué conducta es adecuada para producirlo: tal conducta será para nosotros todo su significado.” (James, 2000, 80)

El pragmatismo surge en oposición a las posturas metafísicas que creen que se puede conocer la esencia de las cosas, en ese sentido se opone al tipo de filosofía que busca explicaciones racionales, lógicas, analíticas y apriorísticas. John Dewey, en su libro *La reconstrucción de la filosofía*, critica este tipo de sistemas filosóficos y otros, pues considera que se han olvidado de atender los problemas concretos y reales del hombre. “Las doctrinas filosóficas coincidían en partir del supuesto de que su labor característica era la búsqueda de lo inmutable y lo último, es decir, de lo que es sin preocuparse de lo temporal espacial” (Dewey: 1994, 15).

Dewey cree firmemente que la filosofía debe estar centrada y comprometida con los problemas humanos, en ese sentido, debe atender no sólo las crisis o tensiones suscitadas en cierto momento, sino además prevenir dichos problemas humanos, también apunta a que los sistemas filosóficos occidentales se han preocupado o han mantenido su intención de revisar los problemas humanos pero no logran hacer una “confesión pública”, esto quiere decir que no se efectúan en la realidad y hay un quiebre.

El pragmatismo no busca una teoría o método general, más bien se centra en la experiencia de situaciones concretas, aquí se puede notar la influencia del utilitarismo, pues el objetivo de pragmatismo es dar sentido y utilidad a la verdad; William James se pregunta “¿qué tipos de filosofías encuentran ustedes que puedan satisfacer sus necesidades?”, el método pragmático ajusta la verdad a las

necesidades del hombre, éste es uno de los puntos más atacados del pragmatismo, pues una verdad que puede ser maleable no puede ser verdad. Para responder a tan dogmática afirmación, Dewey señala que la

explicación pragmatista de qué significa la verdad aquí o allá. Miremos donde miremos -dicen-estos profesores- la «verdad» en nuestras ideas y creencias significa lo mismo que en la ciencia. No consiste -dicen- más que en lo siguiente: las ideas (que en sí mismas no son sino partes de nuestra experiencia) se hacen verdaderas justamente en la medida en que nos ayudan a establecer una relación satisfactoria con otras partes de nuestra experiencia, a integrarlas y a transitar entre ellas mediante atajos conceptuales, en vez de seguir la interminable sucesión de fenómenos particulares. Toda idea sobre la que, por así decir, podamos cabalgar; toda idea que nos lleve prósperamente de una parte de nuestra experiencia a otra distinta, que concatene satisfactoriamente las cosas, que funcione de forma segura, que simplifique las cosas y ahorre trabajo, una idea así -digo- es verdadera justamente por todo eso, verdadera a esos efectos, verdadera instrumentalmente. (James: 2000, 87)

Esta y otras definiciones que los filósofos inscritos en el pragmatismo dan, abren las posibilidades de pensar de otro modo los —parafraseando— viejos problemas de un nuevo modo. Nuevas teorías o propuestas salen a la luz, hay una flexibilidad en las teorías que permite abordar ciertos problemas con otra perspectiva; justo como fue el caso de la educación, Dewey, como principal exponente del pragmatismo, buscaba una reconstrucción del sistema educativo, una reforma que impactara en el ambiente social.

Esta postura filosófica vería nacer diferentes movimientos entre ellos la Escuela nueva, que además de impulsar una reforma educativa y la creación de nuevos modelos de enseñanza, sería base importante de la pedagogía crítica, así como corriente de análisis tanto en Giroux como en McLaren.

1.3.2.2 Escuela Nueva

La pedagogía, además de encargarse de los procesos de enseñanza, debe revisar los conocimientos y actitudes a transmitir; como ya se explicó en los apartados 1.1.2 y 1.1.3, estos conocimientos tienden a responder o explicarse según los objetivos de la educación, atienden los perfiles económicos, políticos, biológicos, sociales, etc.; también en los puntos señalados, se mostró que había un

interés y esfuerzo por dar una teoría de la educación que sirviera a la formación del hombre y que respondiera a sus necesidades temporales; se hace notar, además de la evolución de la educación y la pedagogía, las modificaciones que ha sufrido.

A pesar de las múltiples propuestas teóricas de la educación, y con mucho pesar, hay que reconocer que no todas ellas se han llevado a cabo, o, ni siquiera se han considerado. Esto debido a que el contexto en el que surgen, si bien se propone dar respuestas a las necesidades sociales, el proceso de escolarización es tan cambiante que se opta por “adoptar actitudes pragmáticas, utilizando métodos eficaces para que los alumnos aprendan los contenidos que necesitan para su desempeño social y laboral” (Perez Lindo: 2010, 25). Esta afirmación no pretende desacreditar los modelos educativos que se venían o vienen dando, sin embargo, sí se plantea la idea de considerar y preguntarse si la educación necesita revisar sus bases teóricas o dejarlo a la experiencia a la que muchos educadores han recurrido, esta última opción es la que fortaleció el modelo de educación tradicional sin reflexionar sobre los efectos sociales y políticos de la educación.

La educación es vista como el proyecto libertador de la humanidad que forma e instruye a los hombres para su propio bien y social, pero las condiciones sociales a las que asistimos han modificado ese propósito, aunque la idea sea la misma se ha variado al considerar a la educación como el proyecto que concientiza y emancipa a los individuos.

El apartado 1.1.3 y parte del 1.2 anticiparon la aparición de la Escuela nueva como la corriente de escuelas pedagógicas que cuestiona los modelos tradicionales de la educación y se plantea como una alternativa de educación. Es evidente la importancia de la pedagogía como la disciplina que analiza los procesos cognitivos de aprendizaje y enseñanza, “todo esto supone un conjunto de teorías y métodos que se encuentran en discusión permanente” (Perez Lindo: 2010, 38), no obstante, la crítica hecha es que parece que hay un quiebre al pretender alcanzar los fines

políticos y sociales de la educación, por lo que se hace entendible que la pedagogía se vea limitada frente a los problemas sociales que desafían al individuo.

La Escuela nueva del siglo XX se presenta como la propuesta para unir el espacio social público con el espacio escolar cambiando los métodos, las estrategias y los contenidos; es importante aclarar que la Escuela nueva no es una sola, se le denomina “Escuela nueva” al movimiento de múltiples propuestas educativas que emergían en la época para modificar el modelo de educación. Piénsese a estos movimientos como una alternativa que busca una nueva forma de concebir a la educación, se trata de otra escuela, una nueva pedagogía; “uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado” (McLaren: 1997, 49)

La Escuela nueva es un proyecto educativo, político y social que busca integrar a los hombres como ciudadanos a partir de una educación social. Cada propuesta tiene métodos específicos y casi todos son progresistas, los autores con mayor relevancia son John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Iván Illich, Antón Makarenko.

La Escuela nueva es un proyecto pedagógico con intervención social, psicológica y política, que pretende la formación de ciudadanos a partir de la práctica educativa. Se le considera a Dewey la figura más representativa de la Escuela nueva, la razón es que como fundador del pragmatismo abrió la posibilidad a los múltiples discursos y prácticas que mejorarán la educación.

La Escuela nueva busca reformar la teoría pedagógica que había deformado y olvidado la parte social y se le había visto como la metodología para dar contenidos pero sin ningún interés. “En muchos ambientes [...] se advierte ese rechazo a una concepción de la teoría pedagógica como una pura especulación

desligada de lo real sin potencialidad ninguna, pura entelequia idealista y verbalista” (Sacristán: 1992, 17)

1.3.3 Influencia Latinoamericana

El antecedente histórico, hasta ahora recorrido, va perfilado a comprender cómo se erige la pedagogía crítica. Se mencionó que nace en América, y si bien sus autores son norteamericanos, gran parte de su influencia, vivencias o contextos a problematizar son de Latinoamérica.

La historia social, filosófica y política de Latinoamérica tuvo, hasta hace unos años, un desarrollo lineal; había una especie de menosprecio por lo latinoamericano por considerarlo un *copy-paste* del pensamiento europeo pensado por americanos; a propósito de la filosofía latinoamericana Horacio Cerutti dice:

[...] parece que no existe y en cierto sentido hay razones para afirmar esta inexistencia: no hay un *corpus* de ideas sistematizado y orgánico que pueda presentarse como aportación original a la reflexión filosófica mundial. Sin embargo, ésta consideración es muy insuficiente si prestamos atención al ejercicio del filosofar desarrollado entre nosotros y a las ideas filosóficas operantes históricamente; aquellas ideas que han acompañado, guiado, dado sentido, justificando a posteriori los movimientos socio culturales del subcontinente (Cerutti: 1993, 30)

La tradición latinoamericana ha demostrado que hay suficientes elementos, no sólo para considerar, sino para decir con firmeza, que hay una gran riqueza filosófica, además, debido al contexto y procesos políticos y sociológicos, propios de cada país, es posible la creación de diferentes corrientes filosóficas, así como de movimientos de liberación. La interpretación y práctica de la filosofía tradicional en Latinoamérica, respecto a la experiencia y resultados en las prácticas sociales, le dio un valor diferente a la práctica filosófica. “[...] aquí es donde la filosofía adquiere un valor incuestionable al hacer tomar conciencia de nuestra situación y de las posibilidades futuras, la cual se adquiere a través de una conciencia histórica [...] Esto lleva a relativizar las verdades y aceptar la pluralidad de éstas y de la realidad” (Magallón: 1993, 76)

La filosofía latinoamericana no se puede considerar lineal o por etapas, tiene procesos y corrientes que se cruzan, hay una interseccionalidad; señalo esto con la intención de hacer notar la presencia de corrientes que se dieron al mismo tiempo, que con bases diferentes tenían objetivos similares, por ello no se puede precisar exactamente qué corriente influyó a cuál, se dieron en el mismo momento, con contextos similares, preocupaciones parecidas y urgencias, aunque únicas, análogas. Este es el ejemplo de la filosofía de la liberación y la teología de la liberación, la base de estos pensamientos ayudaron a estructurar la base de la pedagogía crítica.

A continuación se hará una revisión de algunos elementos generales de cada uno de los pensamientos, para comprender cómo surgen, a qué responden y qué elementos pueden y son clave para la pedagogía crítica; además, dentro de la sección titulada “Influencias latinoamericanas” se dedica un apartado al filósofo y pedagogo Paulo Freire, pues, además de ser el maestro y la mayor influencia para Giroux y McLaren, es considerado el fundador de la pedagogía crítica, mucho antes de que Giroux y McLaren la instauraran como una corriente.

1.3.3.1 Filosofía de la liberación

Juan Bautista Alberdi dice que “la filosofía se localiza por el carácter instantáneo y local de los problemas que importan especialmente a una nación, a los cuáles presta la forma de sus soluciones” (Alberdi: 1978, 13), él advierte que la filosofía debe ser práctica y además, y más importante única, no en el sentido de la generalización sino del sentido peculiar. Por esta razón, el argentino crítica que América practique lo pensado por Europa, sin considerar la naturaleza y necesidades de América; en su discurso *Ideas para un curso de filosofía contemporánea*, pronunciado en 1842 señala que:

Nuestra filosofía, pues, ha de salir de nuestras necesidades. Pues según estas necesidades, ¿cuáles son los problemas que la América está llamada a establecer y resolver en estos momentos?— Son los de la libertad, de los derechos y goces sociales de que el hombre puede disfrutar en el más alto grado en el orden social y político; son los de la organización pública más adecuada a las exigencias de la naturaleza perfectible del hombre, en el suelo americano. De aquí es que la filosofía

americana debe ser esencialmente política y social en su objeto, ardiente y profética en sus instintos, sintética y orgánica en su método, positiva y realista en sus procedimientos, republicana en su espíritu y destinos. (Alberdi: 1978, 12)

La filosofía de la liberación surge de las necesidades propias de Latinoamérica, en un contexto social, económico y cultural muy específico; se reflexiona sobre la realidad latinoamericana como pueblo dependiente con carencias, menosprecio e injusticias sociales muy marcadas. Filosofar desde América tiene una connotación que va más allá de la contemplación, la filosofía se vuelve *praxis* ya que no puede reducirse:

[...] a la construcción de conceptos y categorías de teorías o metateorías, a reflexiones sobre el ser, a aquello que ésta dentro de los cánones tradicionales, porque ello sería limitar sus alcances y capacidad explicativa. La filosofía no puede vivir enclaustrada a sus viejos y deteriorados límites, sino "airarse", aceptar que su método debe ser riguroso, sin que por ello se cancele la incidencia en el proceso de reflexión de las ciencias sociales y naturales; la aceptación de que toda filosofía está penetrada por la ideología a pesar de su supuesta incontaminación de la realidad" (Magallón: 1993, 76)

Este tipo de consideración, si bien no es nueva dentro del pensamiento latinoamericano toma fuerza en la década de los 70s²¹ con autores como Leopoldo Zea con *Dependencia y liberación en la filosofía Latinoamérica*, Manuel Santos con *Filosofía de la liberación o liberación de la filosofía*, con los argentinos Andrés Roig con *Función actual de la filosofía en América Latina*, y Enrique Dussel, *La filosofía de la liberación en Argentina: irrupción de una nueva generación filosófica*; de todas éstas reflexiones se destaca la del argentino Enrique Dussel, que como lo hiciera Sartre, a través de una conferencia, instauró la filosofía de la liberación

La llamada "filosofía de la liberación" efectúa primeramente la crítica a la noción aceptada por la filosofía de ser (*Sein*). Desde Hegel, Husserl o Heidegger el "ser" es el fundamento (*Grund*) y el "ente" la diferencia (*Unterschied*); se trata, en el fondo, de una filosofía de la identidad (*Identität*). Si la generación de Romero permaneció en lo diferido, la de Astrada en la identidad. Pero más allá de la razón, aún como comprensión del ser, de la Totalidad, se encuentra todavía el ámbito, primeramente

²¹ Si bien la filosofía de la liberación surge en los años 70s su gestación se venía dando desde más de un siglo antes, es decir, que su originalidad y valía se da al mismo tiempo que los sistemas filosóficos europeos, sin embargo, su periferia redujo su conocimiento.

ético-político, de la Exterioridad. En realidad, históricamente, la ontología era algo así como la ideología del sistema vigente que el filósofo piensa redu-plicativamente para justificar desde el fundamento actual todos los entes. Tanto la óptica como la ontología son sistemáticas, totalidad totalizante: el filósofo no es radicalmente crítico, sino, a lo más, ópticamente crítico, sea como crítico social, sea como filósofo del lenguaje o del logos, sea como practicante de la "teoría crítica". Se trata de ir más allá del ser como comprensión, como sistema, como fundamento del mundo, del horizonte del sentido. Este ir más *allá* es expresado en la partícula *meta*-de *meta*-física [...] En filosofía política, la filosofía primera, quiere igualmente superar el populismo ingenuo, los métodos imitativos de otros horizontes políticos y no propiamente latinoamericanos, para clarificar las categorías que permitan a nuestras naciones y clases dependientes y dominadas liberarse de la opresión del ser, como fundamento del sistema imperante mundial, nacional y neocolonialmente. (Cerutti: 2006, 57)

Esta ponencia señala los aspectos más generales de la filosofía de la liberación, de la exhortación a una filosofía práctica y de la reflexión de la identidad del latinoamericano, de aquel que «*no es*», que se va a identificar con el pobre, con el oprimido, con el bárbaro, con el no europeo y por lo tanto con el «*no hombre*».

A partir de esta tesis, las doctrinas, las ramas o las subcorrientes de la filosofía de la liberación reflexionarán en torno a la "liberación", no en el sentido emancipador de la palabra, a lo que Dussel refiere *llegar a ser algo que ya se es*, desde América, liberación implica *llegar a ser algo que no se es*; los intereses, las necesidades y los contextos de Latinoamérica, en su calidad de país conquistado y dependiente, requieren de un cambio y reconocimiento, ya no sólo de su filosofía sino de una dignificación de su ser.

La filosofía de la liberación pretende reflexionar la realidad desde problemas muy concretos, con sujetos específicos que piensan su realidad, su lugar de existencia, teniendo como punto de partida la cotidianidad.

La filosofía de la liberación es una alternativa al pensamiento europeo, es pertinente al lugar desde donde se razona. La filosofía de la liberación reconoce otras formas de pensamiento, otras estructuras filosóficas que discurren las condiciones sociales de América, a ella se inscriben la teoría de la dependencia, las

teologías de la liberación, propuestas antagónicas y la posibilidad de redefinir a la filosofía y los filósofos como pensadores críticos de la realidad.

1.3.3.2 Teología de la liberación

Si se hace un rastreo del origen de la Teología de la liberación se puede encontrar en Europa con teólogos franceses y suizos, algunos autores, por otra parte, se aventuran a señalar que las raíces teóricas se encuentran en América Latina pero en el siglo XVI, con autores como Fray Bartolome de las Casas y Vitoria, ya que sus discursos buscaban reformular el papel pastoral y teológico respecto al derecho e imagen del indio como cristiano y hombre. La idea era “encontrar una resignificación del concepto profético evangelización, como una reformulación de las exigencias de la fe, vinculadas a una nueva realidad” (Palacios: 1993, 109). Diferente de otros pensadores del siglo XVI, “la primera generación de teólogos de la liberación”²², reflexionaban sobre el sufrimiento del pobre, del indio conquistado y de las injusticias hechas a los pueblos. Una segunda generación de teólogos — según Dussel— se da a finales del siglo XVIII y principios del XIX, el análisis que Dussel realiza coloca a militantes y practicantes cristianos que promovieron y movilizaron luchas de liberación; se ubicaban figuras como la del cura Hidalgo, Fray Teresa de Mier y Morelos. Pero en el siglo XX, en la década de los 40s hasta la de los 70s, se dan una serie de acontecimientos políticos²³ que provocaron la movilización para cambios sustanciales de cada país, de ahí que la relación entre teólogos con sociólogos y filósofos sociales convencidos de la idea de cambio, fortaleciera lazos. El ambiente social mundial, y especialmente de Latinoamérica durante estas décadas, fue producto de la posguerra y de la conciencia de las injusticias sociales, esto generó una necesidad de cambio; desde el ámbito religioso el Concilio Vaticano II, a propósito de entender el ambiente y transformar

²² Enrique Dussel hace un análisis sobre la historia de la teología en Latinoamérica, identifica y separa a los teólogos de la liberación por grupos generacionales, el propósito es explicar el origen.

²³ Se refiere a los movimientos políticos Latinoamericanos, el peronismo en Argentina, movimiento de Vargas en Brasil y el Cardenismo en México, no es casualidad la aparición de estos movimientos para la consolidación de la teología de la liberación.

Dio un giro extraordinario, tratando de “ajustar su mensaje a los tiempos que vivía”. Los principales documentos (Constituciones) de este Concilio son muy reveladores, pues enfrentaron problemas muy concretos de la iglesia en ese momento: el gobierno y la estructura eclesiológica (*Lumen gentium*), los contenidos esenciales de la revelación (*Dei Verbum*), los cambios y adecuación en las expresiones litúrgicas (*Sacrosantum Concilium*) y la presencia de las Iglesias en el mundo actual (*Gaudium et spes*). (Romo: 2006, 4)

La Teología de la liberación representa un nuevo momento de la iglesia católica, superando su sentido evangelizador y volviéndola más práctica. El camino hacia dicho cambio fue la reflexión de las situaciones sociales de pobreza e injusticia de Latinoamérica, tal reflexión llevó a la concientización y preocupación por el pueblo pobre de Latinoamérica y de la necesidad de modificar la situación, por eso la Teología de la Liberación se adhiere a movimientos de liberación y praxis liberadora. La Teología se:

elabora en un contexto de pobreza y subdesarrollo. Su preocupación son la justicia y la liberación de los oprimidos, de los oprimidos creyentes, porque el pueblo latinoamericano es un pueblo de fe, que mantiene una gran religiosidad, pero pegada a una gran pobreza; de ahí que esta teología se oriente al “no hombre”, al que le ha negado su dignidad como persona, manteniéndole en una situación subhumana de miseria.” (Palacios:1993, 110)

El concepto “pobreza”, dentro de la Teología de la liberación, no sólo sugiere un estado económico que un sujeto padece, implica saber qué factores provocaron tal estado, es decir, que hay una crítica contra los modelos dominantes de riqueza que propician las desigualdades. Es así que uno de los principios de la Teología de la liberación es *la opción preferencial por los pobres*; el sujeto de acción y por acción es el pobre, pero el concepto, como ya se dijo no sólo se refiere a una condición económica de quien dice quien tiene solvencia y quien no. Los hermanos Boff dicen que el pobre no es el

[...] particular que llama a nuestra puerta pidiendo limosna. El pobre al que nos referimos aquí es un colectivo, las clases populares que abarcan mucho más que el

proletariado estudiado por Karl Marx (es un equívoco identificar al pobre de la teología de la liberación como el proletariado, como hacen muchos críticos): son los obreros explotados dentro del sistema capitalista; son los subempleados, los marginados del sistema productivo —un ejército en reserva, siempre a mano para sustituir a los empleados—; son los peones y braceros del campo, son los temporeros ocasionales. Todo este bloque social e histórico de los oprimidos que constituye al pobre como fenómeno parcial. (Boff y Boff. 1986, 12)

Así mismo Gustavo Gutiérrez dice que el pobre es

[...] el subproducto del sistema en que vivimos y del que somos responsables. Es el marginado de nuestro mundo social y cultural. Es más, pobre es el oprimido, el explotado, el proletario, el despojado del fruto de su trabajo, el expoliado de su ser hombre, es hacerse solidario con sus intereses y luchas. Se trata de una ruptura con nuestras categorías mentales, con nuestro medio cultural, con nuestra clase social, con forma de relacionamos con los demás, con nuestra forma de identificarnos [...] Optar por el pobre es optar por una clase social y contra otra. (Gutiérrez: 1973, 235)

El pobre es una masa social, el producto de injusticias, en ese sentido, el pueblo latinoamericano vive en condición de pobreza; pensar y hacer algo por cambiar la situación es quitarle su papel de “no hombre” para hacerlo hombre. La “opción por los pobres” significa mirar la realidad de la sociedad: toma de conciencia.

La Teología de la liberación toma la metodología de las Comunidades Cristianas de Base para entender y llevar a cabo el proceso de acción y cambio

Se trata de un círculo metodológico en espiral ascendente, como ellos mismos llama: ver, pensar, actuar, evaluar y celebrar. El “ver” se refiere a la vida cotidiana contemplada desde los ojos del pueblo pobre y explotado, el “pensar” es un análisis de la realidad concreta que viven los miembros de la CCB, el “actuar” es la praxis transformadora, el “evaluar” es el balance de la acción ante la perspectiva de la utopía querida y el “celebrar” es la combinación de la experiencia espiritual producida por la acción “ortopráctica” y la expresión religiosa. (Romo:2006, 7)

Las Teologías de la liberación abordan a Dios desde la práctica y el papel que juega la religiosidad con la sociedad, no sólo en el sentido de formación ideológica sino para la formación social. Para ello, la iglesia así como el cristiano debe ser consciente de la situación del hombre y del mundo actual, *Gaudium et*

spes, documento del Concilio Vaticano II, pone en situación las tristezas, las angustias y las desgracias que vive el hombre, señala los temores y las esperanzas, los cambios del orden social, morales y religiosos así como los desequilibrios del mundo moderno, esta exposición de problemas exige al mismo tiempo una necesidad de cambio rescatando la dignidad humana, la vida en comunidad y la vida política para el bien común.

Un ideal de la Teología de la liberación es reconstruir el orden social, esta idea sigue siendo utópica, la idea del pensamiento utópico ha sido dejando de lado por tener la idea de que “lo utópico” no es posible, sin embargo, este pensamiento se abandona dentro de la Teología de la liberación pues la formación puede ser orientada a plantar hechos posibles.

Respecto a la educación, la declaración *Gravissimum Educationis* considera un derecho y de alta importancia para la formación educativa, no sólo para niños y jóvenes sino también para los adultos, ya que la educación debe estar orientada a una práctica social, “la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las varias sociedades, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte una vez llegado a la madurez”²⁴

El interés por una formación crítica y social predominaba en el ambiente de los 60s, el compromiso por la educación y la creación de métodos pedagógicos que consideren un interés por la política y lo social imperaban no sólo dentro de la Teología de la Liberación sino dentro de otras propuestas teóricas.

²⁴Disponible en:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html Consultado: 8 de noviembre 2019

1.3.3.3 Paulo Freire y la pedagogía liberadora

A través de esta investigación se han nombrado y citado autores importantes y clásicos dentro de la filosofía en general, así como corrientes específicas, se indicó su relevancia e influencia dentro de la filosofía en el ámbito educativo y social, y sin demeritar a ninguno, y muy por el contrario reconocer sus aportaciones, este apartado está dedicado a uno de estos grandes pensadores, el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire, la razón es que de todos los filósofos mencionados, él fue amigo y maestro directo de Giroux y McLaren, por lo que su influencia está marcada dentro de su propuesta pedagógica.

El filósofo brasileño nace en 1921 en Recife, tras una formación en filosofía y psicología, así como de experiencias políticas y económicas poco favorables, en 1967 escribe su libro *La educación como práctica de la libertad* y un año después sale a luz *Pedagogía del oprimido*, ambos libros señalan las injusticias a los pueblos latinoamericanos, específicamente al sector pobre, al del indio, de la mujer, del silenciado, a los que nombrará oprimidos.

Paulo Freire forma parte del contexto de crisis de muchos filósofos latinoamericanos de la época de los 40s a 70s, donde el ideal que imperaba era la transformación social a partir de un reconocimiento social por lo latinoamericano, así como del hombre local, es decir una justicia social por los sectores marginados, se busca una liberación del hombre. La propuesta teórica y práctica de Freire se basa en generar una conciencia crítica social a partir de una relectura de la realidad.

Freire parte de esta opresión, silenciamiento e injusticia, para proponer su pedagogía del oprimido e invitar e incitar a los hombres y mujeres a cambiar su condición y luchar por una transformación.

Se necesita que los hombres y las mujeres sean conscientes de su opresión; que sean críticos y eso se da a partir de una lectura o relectura de su contexto. En primer lugar, se debe hacer que los hombres sean conscientes de que nada está determinado, pues todo está siendo y se encuentra en transformación. (Becerril: 2018, 112)

El brasileño, a partir de experiencias muy concretas, crea, propone y trabaja conceptos, métodos y prácticas dentro y fuera de la educación, que hacen posible

una transformación a nivel personal y social, ya que para él la educación es una práctica política. Él redefine las acciones de leer y escribir no sólo como el acto técnico de la lecto-escritura, sino como una relectura y reescritura de la realidad, una toma de conciencia y acción social. Por eso, Freire considera que la educación debe ser crítica. La crítica, dentro de la educación busca métodos útiles y prácticos que cuestionen la realidad, que se pregunten el porqué y para qué. El objetivo de la pedagogía crítica es transformar el sistema educativo y que éste tenga un efecto positivo en la sociedad.

La propuesta de Freire de la Pedagogía Crítica que será retomada por Giroux y McLaren, esta debe entenderse como

[...] una alternativa que surge desde la experiencia, de la realidad y lo concreto. Esto no quiere decir que se rompan conocimientos ya dados o establecidos por el educador. En lugar de darse una ruptura, el educador de la pedagogía crítica cambia la dinámica que se tiene con dicho conocimiento. Ya que: 1) Quien enseña y quien aprende deben tener en cuenta y ser muy conscientes de que los contenidos forman parte de una ideología, y que, por ello, tienen objetivos específicos. 2) Si bien dicho conocimiento no se puede cambiar, porque puede estar fuertemente establecido o porque es aceptado por una larga tradición que difícilmente se rompe, tanto el educador como el educando deben intervenir en dicho conocimiento. Se intervine por medio de una crítica, de mirar y desmenuzar tal conocimiento para poder decir algo de él, ya sea para aprobarlo o reprobarlo. 3) La pedagogía crítica, al no romper con lo ya dado y al hacer que el conocimiento (datos científicos, históricos, sociales o técnicos) sea parte de ella, supera la aparente dicotomía que existe entre el modelo crítico y el tradicional, pues ahora se puede decir algo de tal conocimiento y no sólo repetirlo.

En la pedagogía crítica, así como en la ciencia u otros saberes, siempre se tiene presente que el conocimiento no es único, ni absoluto, y que está siempre en disposición de ser cambiado, ampliado o eliminado. (Becerril: 2018, 116)

A la propuesta teórica, crítica y práctica de la educación, Freire la acompaña de múltiples conceptos que más adelante tanto Giroux como McLaren tomarán de base para su pedagogía crítica; ésta no sería la única relación entre los autores, pues al coincidir y estar interesados por la realidad social y su transformación, como ya se dijo, logran entablar una relación de amistad.

Si bien estos autores insisten en la influencia de Freire no desconocen, la obra de otros pensadores, tal es el caso de Paula Allman, Peter Hudis, Raya Dunayevkaya, así como la de sociólogos y profesores que contribuyeron y contribuyen en la formación de la pedagogía crítica.

1.3.4 Autores de la pedagogía crítica

No podemos atribuir la formación intelectual de Giroux y McLaren a unos cuantos autores, así como tampoco podemos limitar la pedagogía crítica sólo a Giroux y McLaren. En una entrevista hecha a Peter McLaren, por la Universidad Nacional de Chilecito, señala que no hay una sola pedagogía crítica sino pedagogías críticas que tienen puntos en común.²⁵ Además de indicar la diversidad de pedagogías críticas²⁶, McLaren advierte la pluralidad de las fuentes e influencias tanto filosóficas, sociológicas y pedagógicas para la construcción de la pedagogía crítica. En esta misma entrevista señala la importancia del marxismo no sólo dentro de su pensamiento sino de otros autores, filósofos y sociólogos que han influido en él, y destaca figuras como la de Paula Allman, Peter Hudis, Raya Dunayevkaya, Che Guevara, José Mariategui, Pierre Bourdieu, Passeron, Phillip Jackson, Paul Willis, Bill Robinson, Kevin Anderson, Stanley Aronowitz, entre otros, y más destacable la de su colega Henry Giroux.

Las experiencias e influencias también son retomadas de profesores e investigadores en el área de educación, como James A. Bean, Jean Claude Passeron, Basil Bernstein, Himani Barnnerji, Zygmunt Bauman.

Es importante indicar que la pedagogía crítica por ser una corriente ligeramente joven y en construcción tiene colegas contemporáneos a Giroux y McLaren que contribuyeron con sus obras, así como en otras pedagogías críticas, pensando a favor de la educación, tal es el caso de Roger Simon, Ramón Flecha, Donaldo Macedo, Michael Apple, entre otros.

²⁵ Cfr. “Entrevista al Doctor Honoris Causa Peter McLaren” Disponible en: <https://youtu.be/EkeBGzbjje8> Consultado: 20 de noviembre de 2019

²⁶ Sobre este punto se indagará en el capítulo 2

La intención de este apartado es sólo mencionar algunos de los autores que fortalecieron y enriquecen la pedagogía.

Capítulo II. Henry Giroux y Peter McLaren: La formación de la pedagogía crítica

El siguiente apartado es un análisis de las obras de Henry Giroux y Peter McLaren, este capítulo tendrá dos momentos, el primero analiza la influencia filosófica directa de autores como Paulo Freire, John Dewey y algunos sociólogos; estos últimos son parte importante para la construcción de la pedagogía crítica ya que se reconoce su influencia, llegando a tener algunos debates que sirvieron para plantear su propuesta pedagógica; el segundo momento es un análisis directo de sus obras destacando el origen de las teorías que sirvieron para proponer sus ideas, así como los conceptos más fuertes dentro de la pedagogía crítica, encontrando la relación y sustento entre filosofía y pedagogía; de este modo se mostrará la relevancia e importancia dentro de un ámbito actual, no sólo de la pedagogía en general sino también para la sociedad y la urgencia por darla a conocer.

2.1 Influencias filosóficas específicas de Henry Giroux y Peter McLaren

El primer capítulo revisó: 1) el desarrollo de la pedagogía en general y su evolución, 2) el análisis pedagógico que directa o indirectamente contribuyó a la constitución de la pedagogía crítica, y 3) algunas de las influencias en Giroux y McLaren de filósofos adscritos a diversas corrientes filosóficas y sociológicas, este apartado 2.1 ahondará aún más en dicho influjo; el objetivo es destacar conceptos clave que intervienen en el proyecto pedagógico de Giroux y McLaren. Es claro que no se puede reducir la influencia a unos cuantos autores, también es evidente que en esta investigación tampoco se alcanzan a considerar algunos autores clave para estos dos autores, sin embargo si es menester destacar la figura de Paulo Freire y John Dewey como figuras que predominaron en las bases de su pedagogía crítica. A continuación se desarrolla porqué son considerados de esta forma.

2.1.1 Paulo Freire

Durante esta investigación se han nombrado y citado autores importantes y clásicos dentro de la filosofía en general, también se señalaron corrientes específicas; se indicó la importancia e influencia dentro de la filosofía, en el ámbito educativo y social, y sin demeritar a ninguno, y muy por el contrario reconocer sus aportaciones, este apartado está dedicado a uno, al filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire; la razón es que de todos los filósofos mencionados, él fue amigo y maestro directo de Giroux y McLaren, por lo que su influjo está marcado dentro de su propuesta pedagógica.

El filósofo brasileño nace en 1921 en Recife, tras una formación en filosofía y psicología, así como de experiencias políticas y económicas poco favorables, en 1967 escribe su libro *La educación como práctica de la libertad* y un año después sale a la luz *Pedagogía del oprimido*, ambos textos señalan las injusticias a los pueblos latinoamericanos, específicamente al sector pobre, al del indio, de la mujer, del silenciado, a los que nombrará oprimidos.²⁷

Paulo Freire forma parte del contexto de crisis de muchos filósofos latinoamericanos de la época, de los 40s a 70s, donde el ideal que imperaba era la transformación social a partir de un reconocimiento social por lo latinoamericano, así como del hombre local, es decir, una justicia social para los sectores marginados; se busca una liberación del hombre. La propuesta teórica y práctica de Freire se basa en generar una conciencia de la crítica social a partir de una relectura de la realidad.

Freire parte de esta opresión, silenciamiento e injusticia, para proponer su pedagogía del oprimido e invitar e incitar a los hombres y mujeres a cambiar su condición y luchar por una transformación. Se necesita que los hombres y las mujeres sean conscientes de su opresión; que sean críticos y eso se da a partir de una lectura o relectura de su contexto. En primer lugar, se debe hacer que los

²⁷ Oprimido, oprimidos o clase oprimida en Paulo Freire se refiere al hombre o sector social que vive con mayor desventaja en un sentido social, por ejemplo, los pobres, indígenas, mujeres, negros, etc, que no entran en el *status quo* impuesto por el capitalismo, además añade que los oprimidos han sufrido desigualdades ya no sólo en un sentido material sino también espiritual.
desarrollo

hombres sean conscientes de que nada está determinado, pues todo está siendo y se encuentra en transformación. (Becerril: 2018, 112)

El brasileño, partiendo de experiencias muy concretas, crea, propone y trabaja conceptos, métodos y prácticas dentro y fuera de la educación, que hacen posible una transformación a nivel personal y social; para Freire la educación es una práctica política. Él redefine las acciones de leer y escribir no sólo como el acto técnico de la lecto-escritura, sino como una *relectura* y *reescritura* de la realidad, una toma de conciencia y acción social. Por eso, Freire considera que la educación debe ser crítica.

La crítica, dentro de la educación, busca métodos útiles y prácticos que cuestionen la realidad, que se pregunten por qué y para qué. El objetivo de la pedagogía crítica es transformar el sistema educativo y que éste tenga un efecto positivo en la sociedad.

La propuesta de Freire de la pedagogía crítica, que será retomada por Giroux y McLaren debe entenderse como:

[...] una alternativa que surge desde la experiencia, de la realidad y lo concreto. Esto no quiere decir que se rompan conocimientos ya dados o establecidos por el educador. En lugar de darse una ruptura, el educador de la pedagogía crítica cambia la dinámica que se tiene con dicho conocimiento. Ya que: 1) Quien enseña y quien aprende deben tener en cuenta y ser muy conscientes de que los contenidos forman parte de una ideología, y que, por ello, tienen objetivos específicos. 2) Si bien dicho conocimiento no se puede cambiar, porque puede estar fuertemente establecido o porque es aceptado por una larga tradición que difícilmente se rompe, tanto el educador como el educando deben intervenir en dicho conocimiento. Se interviene por medio de una crítica, de mirar y desmenuzar tal conocimiento para poder decir algo de él, ya sea para aprobarlo o reprobarlo. 3) La pedagogía crítica, al no romper con lo ya dado y al hacer que el conocimiento (datos científicos, históricos, sociales o técnicos) sea parte de ella, supera la aparente dicotomía que existe entre el modelo crítico y el tradicional, pues ahora se puede decir algo de tal conocimiento y no sólo repetirlo. En la pedagogía crítica, así como en la ciencia u otros saberes, siempre se tiene presente que el conocimiento no es único, ni absoluto, y que está siempre en disposición de ser cambiado, ampliado o eliminado. (Becerril: 2018, 116)

A la propuesta teórica, crítica y práctica de la educación, Freire la acompaña

de múltiples conceptos que más adelante Giroux y McLaren tomarán de base para su pedagogía crítica; ésta no sería la única relación entre los autores, pues al coincidir y estar interesados por la realidad social y su transformación, logran entablar una relación de amistad. A propósito, en el prólogo del libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Paulo Freire describe su relación como un “parentesco intelectual”.

Me refiero a esa misteriosa sensación que empieza a «residir» dentro de nosotros cuando, inmediatamente después de conocer a alguien, nos parece como si de algún modo hubiésemos estado siempre atados a él por una fuerte amistad. Es como si el simple hecho de haberse conocido fuese sentido por las dos partes como una especie de déjá-vu. Es como si el encontrarse con esa persona por primera vez fuese en realidad un reencuentro largamente esperado. A veces, este «parentesco intelectual» tiene poca importancia, siendo incluso menos significativo de lo que parecía en un principio; sin embargo, otras veces una similitud incluso más fuerte parece avivar la llama. El estado de «parentesco intelectual» hace que los sujetos se sientan como inmersos en un ambiente placentero, en el que la intercomunicación se da con facilidad y sin interferencias; un ambiente en el que los temas que se discuten han sido aprendidos por ambos individuos a través de experiencias similares de aproximación epistemológica a los mismos. Es un ambiente en el que la afinidad mutua, al «suavizar» las discrepancias que existen entre los sujetos implicados, les ayuda a construir sus relaciones. (McLaren: 1997, 13)

En otros textos de McLaren y Giroux, Freire, además de referirse a ellos con profundo afecto y admiración, reconoce el aporte hecho a la pedagogía crítica, la importancia y necesidad de trabajar la crítica social.

La propuesta teórica de Paulo Freire es basta en cuanto a conceptos; su formulación y relación entre ellos apuntan a ideales específicos: una emancipación del hombre, muy cercana a la idea marxista y existencialista, considerando las circunstancias específicas de cada hombre y cada sociedad, como lo harían la filosofía y la teología de la liberación; no obstante, y a diferencia de cada una de estas corrientes, Giroux y McLaren parten del sector escolar, sin olvidar que el

proyecto es social.²⁸

Si bien Freire sí considera el sector escolar de suma importancia, las condiciones son diferentes a Giroux y McLaren. El pensamiento de Freire comienza por una crítica social a las condiciones de los oprimidos y sus circunstancias, y evoluciona a críticas políticas, sobre la formación del hombre, hasta finalmente encontrar esperanza de un cambio. Paulo Freire, además de ser un pedagogo comprometido, fue un militante.

La exploración al sector escolar por parte de Paulo Freire es notoria en libros como *El maestro sin recetas*, *El grito manso*, *A la sombra de este Árbol*, *Por una pedagogía de la pregunta*, *La importancia de leer y el proceso de liberación*; a propósito del ámbito pedagógico lanza una crítica voraz a la distribución y uso del espacio y tiempo pedagógicos, esto sin antes hacer una crítica y propuesta al rol del profesor, de los alumnos, los padres y la sociedad; sin embargo, debido a su experiencia y sus métodos, que en ese momento rompen con los tradicionales, puede ser considerado no ortodoxo y por tanto informal. Si bien el proyecto del brasileño es ambicioso y amplio, al mismo tiempo, y por el golpe de Estado que sufre Brasil en los años 60, se vuelve limitado y se reduce a pequeñas comunidades de base, tanto en Brasil, Bolivia, Chile y África, donde se plasmó y pudo llevar a cabo su proyecto. Es importante señalar, que, aunque el proyecto educativo de Paulo Freire era general, es decir para todo tipo de sociedades, éste se desarrolló en adultos y sociedades específicas.

Paulo Freire es considerado el fundador de la pedagogía crítica, pues en su trabajo se encuentran las bases de las futuras pedagogías críticas, sin embargo, lo que separa a Freire de Giroux y McLaren, y otros pedagogos críticos, es una informalidad dentro de los espacios académicos, que lo alejan de corrientes como

²⁸Esto no quiere decir que las otras propuestas no consideran a la escuela como un espacio de transformación, si bien el estudio de Gramsci trabaja la parte escolar y la identifica como un medio de transformación, también mira otros sectores. La propuesta de Giroux y McLaren, aunque es social se especializa en la educación, el rol de los profesores, contenidos, espacios, etc.

la Escuela nueva; esta anotación no deja de lado la obra de Freire, muy por el contrario, es la justificación para entender su futura y persistente mención durante la investigación

2.1.2 John Dewey

El capítulo uno, apartado 1.3.2.1 explica la influencia teórica del pragmatismo, no sólo dentro de la pedagogía crítica sino de múltiples pedagogías, en el se dio una breve introducción al filósofo, político y pedagogo John Dewey. Este filósofo americano es visto como un reformador del sistema educativo, así como de lo político y social.

La obra pedagógica de Dewey comienza con el texto *Mi credo pedagógico*, donde se reconoce la importancia del sujeto como un ser político, en ese sentido la verdadera educación debería ser política y social. El autor considera que la educación debe contar con dos procesos: uno psicológico y otro social, esta observación lo lleva a comprender que el “conocimiento de las condiciones sociales, del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño”²⁹, si bien esta idea no es nueva dentro del ambiente social donde se desarrollaba el pragmatismo, ya otras corrientes venían insistiendo en la necesidad de unir lo social con lo educativo; es imperativo señalar que Dewey al ser un fuerte representante del pragmatismo y las escuelas que se venían desarrollando impacta al afirmar esta idea:

Los aspectos psicológico y social están relacionados orgánicamente, y la educación no puede ser considerada como un compromiso entre ambos o como una superposición del uno sobre el otro. Se nos dice que la definición psicológica de la educación es estéril y formal; que nos da solamente la idea de un desarrollo de todas las capacidades mentales sin proporcionarnos ideas del uso a que han de destinarse esas capacidades. Por otra parte, se aduce que la definición social de la educación, considerándola como la adaptación a la civilización, hace de ella un proceso forzado y externo, que tiene por resultado la subordinación de la libertad del individuo a

²⁹ Disponible en:

https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credos_Pedagogico.pdf, consultado: 4 de marzo 2020

un estado social y político preconcebido.³⁰

Giroux retomará esta idea y la plasmará al explicar los macro y micro objetivos de la educación para con la sociedad.

Considero que, si bien gran parte de la base pedagógica de Dewey se refleja en este primer ensayo, sus obras de mayor fuerza son *Escuela y sociedad* y *Democracia y educación*, de este último libro la perspectiva de la democracia o su enfoque desde lo escolar a lo político muestra una relación orgánica para la sociedad.

Para Dewey, la educación implica una constante reorganización de la sociedad; en su libro *Democracia y Educación* hace un análisis de la importancia de la educación y su participación social, no sólo como una formadora a partir de la transmisión de cierta herencia del conocimiento, sino como la que se encarga de estructurar a la sociedad y sus hombres, de ahí el interés de revisar los fines y objetivos de la educación, sus procesos, preparación y desenvolvimiento.

Si se piensa a la educación como parte de una función social, habrá que considerar también la vida comunitaria o la del grupo en que se desenvuelve; Dewey sabe que la sociedad es compleja y amplia.

Sociedad es una palabra, pero muchas cosas. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Un hombre está comprometido en multitud de grupos diversos, en los cuales sus asociados pueden ser muy diferentes. Parece con frecuencia como si no tuvieran nada en común, excepto que son modos de vida asociada. Dentro de cada organización social más amplia hay numerosos grupos menores: no sólo subdivisiones políticas, sino también asociaciones industriales, científicas, religiosas. Hay partidos políticos con diferentes aspiraciones, gentes de sociedad, corrillos, bandas, corporaciones, sociedades en comandita, grupos íntimamente unidos por lazos de sangre y así en una diversidad infinita. (Dewey, 1998: 77)

El análisis y las prácticas del autor estadounidense lo dirigen a considerar

³⁰ *Ibidem*

una sociedad democrática para aplicar sus ideas, este proyecto también puede ser visto en la evolución del pensamiento de Paulo Freire y evidentemente en las obras de Giroux y McLaren.

Las consideraciones que toma Dewey para contemplar a la democracia como el sistema donde se pueda dar una educación social son dos, la primera es que al tener tantos intereses, se debe buscar un reconocimiento como una forma de control social, y dos la interacción libre dentro de la democracia y con ellos un “ajuste de hábitos” que tome en cuenta los de los demás. Esto es posible porque para el autor la democracia es:

más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 1998: 82)

Pensar a la democracia como una forma de vida social es pensar en una sociedad activa, participativa y responsable, pero principalmente en movimiento, cambiante, es decir, que nada la determine, esto más adelante se verá reflejado en la crítica a la Teoría de la reproducción.

Otro concepto más, sacado de la obra de Dewey, y que también se ha visto en la obra de Freire, es el de *experiencia*, se refiere al conjunto de aspectos buenos o malos, de la ignorancia o conocimiento del hombre, lo que le forma. Un presente y pasado, principalmente una relación con la realidad. La experiencia supone un estado de conciencia activa, y no un cúmulo de información o vivencia plasmadas que no modifican o cambian. En Dewey la experiencia es posibilidad, y en Giroux y McLaren el pretexto y la oportunidad de llevar a cabo su obra.

2.1.3 Influencia Sociológica

La pedagogía y la educación, en general, son temas sociales de amplio interés, es por eso que diferentes ramas intervienen en su formación o teorización; debe pensarse a la educación desde un ámbito social, económico, cultural, psicológico, político, etc. La educación no debe ser concebida desde un sólo ángulo, su característica social permite y hace necesario incluir aspectos que la beneficien, enriquezcan y critiquen.

Si bien se ha mostrado que gran parte de la influencia de Giroux y McLaren viene del marxismo, otra gran parte es tomada de importantes sociólogos, anteriores a ellos o contemporáneos; el propósito de este apartado es indicar que muchos de los conceptos que en páginas próximas serán utilizados, son retomados de grandes obras de sociólogos.

La sociología, en su amplio campo, cuenta con diversas disciplinas, para el caso de la influencia de la pedagogía crítica se consideran sólo dos, la sociología cultural y la sociología de la educación.

Es difícil enumerar o mencionar los nombres de aquellos que tuvieron repercusión tanto en Giroux, McLaren o la pedagogía crítica en sí, por eso en este breve apartado se señalarán sólo algunos de los más relevantes; durante la investigación se citarán a algunos más o sólo se mencionarán como parte importante de algún concepto o teoría.

Uno de los más representativos es Michael Apple con su noción de *currículum*; en este apartado también entran Pierre Bourdieu y Passeron con la *Teoría de la reproducción*. Basil Bernstein y su crítica a las pedagogías, haciendo énfasis en las latinoamericanas. También se retoman ideas de Paula Allman, Peter Hudis, Herbert Gintis, Samuel Bowles, Raya Dunayevkaya, así como de profesores que contribuyeron y contribuyen en la formación de la pedagogía crítica.

La idea al hacer este señalamiento es mostrar que, aunque la base de la pedagogía crítica puede ser filosófica, gran parte es sociológica, de ahí que la

pretensión de la pedagogía crítica sea social, destacando puntos que una filosofía general no vislumbra.

2.2 Propuesta de la Pedagogía Crítica

Aunque la revisión de los antecedentes filosóficos y sociológicos en la formación de Giroux y McLaren puede dirigirnos a una línea de investigación, como puede ser la cultura, la educación, los modelos políticos, etc.; en este punto es importante precisar a partir de dónde surge la formación de la pedagogía crítica; no se trata de la unión de estos dos conceptos y su contenido, sino entender que son la consecuencia de un interés previo. Para entender la concepción de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren es necesario partir de ciertos conceptos o tener algún par de ideas claras para su formulación.

2.2.1 Teorías de la reproducción

El estudio del concepto reproducción es retomado de Karl Marx; en el libro *El capital* señala que “[...] todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado, el capitalista, por otro lado, el trabajador asalariado.” Su análisis no sólo explica las relaciones de producción, sino también las relaciones sociales, cómo se componen y cómo se llevan a cabo; el trabajo de Marx se enfoca en entender la producción capitalista y poner en evidencia el papel y función del burgués, así como del proletariado; dejando ver las desigualdades sociales que existen. Esta tesis será retomada por sus sucesores, vemos esta idea en Gramsci, Althusser y los autores de la Escuela de Frankfurt, el desarrollo de esta teoría

desemboca en el concepto *ideología*³¹.

Los autores marxistas que abordan la teoría de la reproducción, indican que las relaciones de producción y reproducción se dan para mantener un poder, quien ostente el poder se encarga de dirigir o producir la reproducción. La reproducción se da a través de la ideología³², ésta se puede adaptar a diversos sistemas o modelos, según convenga lo que se quiera transmitir. El interés de Giroux por explicar en qué consiste la teoría de la reproducción reside en entender cómo surge su teoría de la resistencia. En su análisis *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, examina los tres grandes modelos de la teoría de la reproducción.

Modelo económico-reproductor

Este modelo analiza la relación entre economía y enseñanza, la idea principal es que la escuela prepara a los alumnos para introducirlos al mundo laboral. El estudio no sólo pone en evidencia el objetivo del modelo económico, sino también señala el tipo de relaciones que se forman dentro de la escuela, se pueden ver:

los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de la interacción de clases, en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases. A través de las relaciones sociales en el salón de clases, la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista. (Giroux: 1985, 40)

Su teoría sobre la reproducción en el modelo económico se apoya en el trabajo de Louis Althusser, el francés argumenta que la escuela es el espacio donde

³¹ El concepto ideología para autores marxista y para toda esta investigación será entendida como una falsa conciencia.

³² Althusser explica la reproducción de la ideología con los Aparatos Ideológicos del Estado, ubicando a tres grandes aparatos que se encargan de difundir la ideología: la familia, la iglesia y la escuela. Con Gramsci, en su análisis sobre la estructura y superestructura, estipula que la ideología se reproduce por la escuela, religión, medios y Estado.

las relaciones de producción capitalista se pueden dar, de ahí el interés del Estado por tenerlas bajo su dominio, Althusser es constante al indicar que la escuela, en su teoría llamada “Aparato ideológico escolar”, se encarga de producir y reproducir actitudes y contenidos convenientes al Estado, además, se establece una jerarquía del *status quo* que le corresponde³³. A la crítica se une el trabajo de Establet y Baudelot, para reafirmar que el trabajo realizado en las escuelas se da a partir de una ideología dominante: la capitalista, señalando, igual que Althusser, que las prácticas y las relaciones apuntan a la formación de hombres listos para entrar al mercado. La incorporación del análisis de los franceses Establet y Baudelot, va más allá del trabajo de Althusser, pues su estudio los lleva a considerar una alternativa a la ideología, una teoría de la resistencia; si bien la crítica de Althusser no desemboca en una teoría de la resistencia, si pretende una emancipación o anteponerse a las ideologías que reproducen la represión del hombre.

Modelo cultural-reproductor

Las teorías de la reproducción también se introducen por la cultura, ven en este sector una forma ideal de reproducirse.

Los pedagogos críticos retomarán la obra del sociólogo Pierre Bourdieu, *La reproducción* para explicar cómo la ideología se reproduce en la cultura. La cultura es o se da a través de una enseñanza; en un primer momento, Bourdieu parte de la idea de que la sociedad ya está consolidada, que las sociedades están divididas en clases y éstas se reproducen a través de lo que llama “violencia simbólica”.

En una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad entran necesariamente en relaciones de competencias, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases. (Bourdieu y Passeron: 1996, 52)

³³ Confr: Althusser, L. (2011) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Quinto Sol: México.

Los autores señalan que la violencia simbólica es poder imponer una ideología o definiciones del mundo para poder darle orden.

El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el conformismo lógico, es decir “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias”. Durkheim [...] tiene el mérito de señalar explícitamente la función social (en el sentido del estructural-funcionalismo) del simbolismo, [...] Los símbolos son los instrumentos por excelencia de la “integración social”: en cuanto que instrumentos de conocimiento y de comunicación, [...] hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo social, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración “lógica” es la condición de la integración moral (Bourdieu: 2000, 66)

Es decir, que la cultura como mediadora entre los intereses del Estado y la sociedad se va a encargar de transmitir actitudes y conocimientos muy específicos, además, apelando a esta “especificidad” de conocimiento y actitudes, Bourdieu y Passeron señalan que la sociedad al estar dividida por clases, deberá tener un contenido diferente y variar según el estrato social.

Los sociólogos hacen un análisis del lenguaje para explicar que los niños de clase alta reciben un tipo de cultura y conocimientos diferentes, “una cultura de élite”, donde se heredan o transmiten estilos, formas de pensar, status y valor social, por otra parte, los niños de zonas rurales donde su lenguaje o experiencia del mundo se ve reducido debido a su experiencia o herencia por parte de su familia, se limita a las formas de trabajo.

La familia, la escuela y el lenguaje a través de la cultura se encargan de reafirmar un modelo de vida existente con clases sociales ya determinadas. Bourdieu y Passeron, en su análisis tienen presente que toda transmisión o reproducción de ideología sirve para mantener un orden de las fuerzas de producción: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en la que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron: 1996, 25)

Giroux hace una crítica negativa al estudio de Bourdieu y Passeron, si bien considera que su estudio sirve para entender algunos aspectos de la reproducción cultural, enseñanza y control de la sociedad, también juzga que su investigación puede ser muy determinista sin dar posibilidad a una conciencia crítica o al cambio por parte de los menos aventajados, ya que en su análisis de los oprimidos o de clase baja reafirman su condición; una

falla teórica en el trabajo de Bourdieu es que la cultura representa, de alguna manera, un proceso de dominio en una sola dirección. Como resultado, esta teoría sugiere falsamente que las formas culturales y el conocimiento de la clase obrera son homogéneos y un mero reflejo pálido del capital cultural dominante. Bourdieu no reconoce la producción cultural de la clase obrera y su relación con la reproducción cultural mediante la compleja dinámica de la resistencia, la incorporación y el acomodo. (Giroux: 1985, 47)

Para Giroux, ni Bourdieu ni Passeron toman en cuenta las relaciones complejas dentro de la sociedad o escuela, ni la complejidad del propio ser humano. Tampoco se considera que en la reproducción cultural se puede dar la posibilidad de una resistencia; para contrarrestar a estos autores McLaren lanza una crítica a la cultura y una posible teoría de la resistencia.

Modelo de reproducción hegemónico-estatal

Este modelo, trabajado por múltiples teóricos marxistas, se centra en comprender el papel del Estado y su intervención en el sistema de educación; pero pensar la función del Estado implicaría entender cómo funciona el capital y de qué manera afecta a la cultura, la educación y la sociedad en general, además, se debe considerar la participación política de cada Estado. Durante esta investigación se ha dado por sentado que el Estado obedece a los intereses del capital o que la relación es tan estrecha que tienden a determinarse, a propósito, Apple se pregunta:

¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital, o su función es más compleja? ¿Es el Estado la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego, y no un simple resultado predeterminado donde ésta simplemente se

impone? ¿Son las escuelas —como instancias importantes del Estado— simplemente "aparatos ideológicos del Estado" (para citar a Althusser), cuya función primordial es reproducir los requerimientos ideológicos y de "fuerza de trabajo" planteados por las relaciones sociales de producción? ¿O encarnan también tendencias contradictorias y proporcionan el sitio donde las luchas ideológicas entre las clases, las razas y los sexos —y en el seno de ellos— pueden ocurrir y de hecho ocurren? (Apple: 1997, 14)

El objetivo es observar y analizar la relación entre el Estado y la educación y la forma en la que el capital la moldea; uno de los filósofos que mejor explica esta tríada es Gramsci. Para esta exploración hay que partir del concepto gramsciano *hegemonía*, se refiere al proceso de dominación por parte de la clase diligente o quien tenga el poder, es decir, la habilidad de transformar los intereses de un grupo a otro, para ello echa mano del uso de fuerza o de ideología para producir relaciones de reproducción. La hegemonía no sólo representa un ejercicio de coerción, sino "un proceso continuo de creación que incluye la constante estructuración de la conciencia, así como la lucha por el control de la conciencia." (Giroux: 1985, 51)

Para Gramsci, el proceso hegemónico que usa el Estado es una forma de ejercer el poder. Sobre el Estado y el poder, el italiano dice: "El Estado es un todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos que lo gobiernan" (Gramsci, 1985, T5, C 15, § 10, 186)

Limitar la injerencia del Estado en una sociedad no es posible, si bien hay instituciones o prácticas en las que claramente se puede notar su participación, en otros casos, se mantiene por debajo o muy oculta; la importancia de la ideología entra en juego, los intereses de un estado capitalista que pretende mantener el poder e imponer sus prácticas e ideales no puede darse abiertamente, porque aunque la división de clases esté dada, la clase dominada puede no aceptar los discursos ideológicos del Estado y las desigualdades que vienen con ellos.

Se insiste que el papel del Estado es mantener el poder, para ello debe realizar tareas contradictorias: el Estado debe asegurar las condiciones de la

reproducción del capital y a la vez consolidar, por medio de la ideología, a la sociedad, es decir “el Estado tiene la tarea de satisfacer las necesidades básicas del capital, al proporcionar, por ejemplo, el flujo necesario de trabajadores, conocimientos, destrezas y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo. Pero al mismo tiempo, el Estado tiene la tarea de ganarse el consentimiento de las clases dominadas” (Giroux: 1985, 52)

El “consentimiento” de la clase dominada se dará por una serie de prácticas que “benefician” a la clase trabajadora, pero que al mismo tiempo reafirmará el poder o el status del Estado. Esta relación entre el Estado y el capital pone en evidencia el interés por beneficiar sólo a una clase: la clase dominante, con la falsa promesa³⁴ de mejorar a la clase dominada.

Una vía que utiliza la clase dominante para alcanzar esa promesa es la educación, pese a que la idea de la educación o ser “un hombre educado”, en términos generales e históricos, es buena e ideal, dentro de los intereses capitalistas, puede deformarse y no resulta ser auténtica sino un plan transmitido por terceros.

La intervención del Estado en la educación es clara, hacer de la escuela un aparato ideológico, pero es importante agregar que ya no se queda en una formación o transmisión de contenidos, sino que también moldea los intereses económicos desde la escuela, es decir buscar un tipo de educación que dé remuneración económica,

los sistemas educativos se inclinan fuertemente hacia una racionalidad altamente tecnocrática que descansa en una lógica extraída principalmente de las ciencias naturales. Los efectos de esto se pueden ver en la distinción que hacen las escuelas en todos los niveles entre conocimientos de status alto —generalmente las “ciencias difíciles”— y conocimientos de status bajo —materias en el área de humanidades— (Giroux: 1985, 53)

³⁴ La falsa promesa del capitalismo radica en que todos podemos alcanzar un estilo de vida deseable: económico, psicológico y social.

Esta orientación del Estado ha llevado a disminuir o eliminar las humanidades de los planes de estudio por la falta de “producción” por no seguir o ajustarse a los intereses del Estado; ya Nussbaum apuntaba que “la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental” (Nussbaum: 2013, 46)

Ajustarse o seguir los intereses del Estado no sólo le compete a los alumnos, sino también a los profesores, directores y autoridades encargadas de los espacios escolares; el Estado ejerce control ideológico y económico sobre los responsables de la enseñanza.³⁵ Los educadores son la figura del dominio que legitiman las clases sociales, sin embargo, todo este tipo de enseñanza e ideología no deja de ser simbólica, “los grupos de las culturas dominantes y subordinadas negocian en términos simbólicos; estudiantes y profesores adoptan, aceptan y a veces se resisten a las formas en que las prácticas y las experiencias escolares son nombradas y legitimadas.” (McLaren: 1997, 48)

Esta sería una de las fallas de las teorías de reproducción, no considerar que existen sectores o grupos de minorías que se resisten a la ideología. Althusser en *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* dice que la ideología no puede ser específica sino general, pero tal generalización supone abarcar todos los espacios de una sociedad, sin embargo, hay huecos o espacios a donde no llega la ideología centrándose o sólo mirando los sectores más grandes de la sociedad. La falta de atención a estos espacios hace que surja una contracultura, volviéndola una resistencia y de estos espacios nacen las teorías de la resistencia.

³⁵ En este análisis, Giroux no argumenta las deficiencias de la clase trabajadora escolar, de las restricciones, planes o limitaciones que enfrentan, aunque los objetivos del aparato ideológico escolar puedan ser generales, ciertamente dentro del mismo hay una división de clase. Esto lo analizará en *Los profesores como intelectuales* y en McLaren en los libros *La vida en la escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* y *La escuela como un performance ritual: hacia una política de los símbolos y los gestos educativos*.

2.2.2 Teorías de la resistencia

Las teorías de la resistencia surgen en oposición, o como su nombre lo dice en resistencia, a las teorías de la reproducción. En términos generales, las teorías de la resistencia presentan críticas a la educación, sus prácticas e ideología, y es a partir de estas *críticas* que las teorías de la resistencia se vuelven propositivas. Aunque algunos estudios marxistas y neomarxistas manejan críticas al sistema educativo y estatal, las teorías de la resistencia lo hacen desde la escuela, visibilizando el rechazo de los estudiantes a la cultura e ideología impuesta. Este *rechazo* no sólo se da a los contenidos e ideales que las teorías de la reproducción pretenden imponer, sino también al ambiente social que viven, por ejemplo: la injusticia, la desigualdad y el sentimiento de no sentirse identificados con las prácticas de las instituciones.

Las teorías de la resistencia sugieren un cambio a los modos estructurales del sistema educativo. Para Giroux la resistencia:

es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. Todavía más importante, proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica. (Giroux: 1985, 61-62)

Las teorías de la resistencia surgen como la posibilidad de una transformación social³⁶, una resistencia a la dominación y un camino a la emancipación.

Las teorías de la resistencia pueden nacer o adaptarse en cualquier ámbito que se oponga a las ideologías dominantes a partir de una crítica y autocrítica, aunque visto desde el campo pedagógico, hay que especificar los agentes e ideas

³⁶ La necesidad de una transformación social surge de un descontento a partir de una conciencia social sobre la vida, objetivos y metas del hombre. La necesidad de una transformación social es también oponerse al determinismo del Estado sobre el hombre, es una negación al conformismo.

a las que se oponen.

El objetivo principal de las teorías de la resistencia, en pedagogía, es oponerse a la idea de que la escuela es un aparato reproductor de ideología y por lo tanto moldeadora de hombres para el capital. La escuela no es, como si de una situación determinista se tratará, un espacio de instrucción, es decir, la educación o la enseñanza no determina un tipo de hombre, si bien es un lugar de formación, no debe ser la que limite y reprima al hombre.

La crítica a las teorías de la reproducción es un examen al sistema neoliberal, ya Freire en la década de los 80 y 90 comenzaba con esta reflexión, pero explota con el trabajo de Giroux y McLaren.

En Giroux, se explora el cambio de discurso en los educadores, alumnos y padres; la idea era buscar o formular nuevas relaciones escolares que en una educación tradicional no tenían conexión. La intención es develar las estructuras de poder, ya no sólo dentro de la jerarquía escolar sino también social, para así entender cómo funcionan los mecanismos de dominación y proponer derribarlos. De su análisis surgiría el concepto *intelectual transformador* como la figura de cambio. Así como Freire, Giroux aterriza su teoría volviéndola más política, más social y por tanto posible.

Por su parte, McLaren cambia la idea de que la escuela es el espacio de dominación, para pensar en él como el espacio de liberación. El canadiense mira en las teorías de la resistencia la *posibilidad*, el concepto de esperanza y cambio, y toma como protagonistas a los maestros.

Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán. (...) Algunos maestros pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia tendrá lugar; pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprender la resistencia (McLaren: 2005, 295)

Nótese que durante la investigación se podrán encontrar muchos argumentos

en común entre Giroux y McLaren, no sólo en conceptos, sino en ideas generales o puntos de partida.

Si bien las teorías de la resistencia proponen un cambio positivo a la educación y a la sociedad, estas no pueden darse o inculcarse fácilmente, se necesita de un proceso de conciencia, así como un conocimiento del Estado o ideología a oponer. No obstante, dentro de las teorías de la resistencia existen conceptos o prácticas simples a desarrollar para llevar a cabo; se debe lidiar con los aspectos concretos de la sociedad, es decir, que aunque la teoría de la resistencia pueda ejecutarse, se planteen puntos y estrategias, se deben considerar los elementos sociales fuera de la escuela.

Si hay que hacer una crítica a las teorías de la resistencia considero que es la siguiente: al hablar de un cambio pareciera que ya existe una conciencia previa, como si la noción de dominio, libertad, enajenación o emancipación ya estuviesen dadas, es decir que no hay procesos previos a la ejecución de las teorías de la resistencia como lo hiciera Freire en su desarrollo de la *concientización*.

La pedagogía crítica se da a partir de las teorías de resistencia, si bien se piensa en una necesidad de cambio, de libertad, de crítica y de las condiciones para ejecutarlas, falta enfatizar en el proceso psicológico que deberían llevar los hombres concretos. En Freire, la toma de conciencia se da voluntariamente, “nadie libera a nadie y nadie se libera solo”, de ahí que posiblemente el cambio sea lento, a la espera de tener un número grande de sujetos que pretendan liberarse, en eso el Estado tendría ventaja por la cantidad de individuos que abarca gracias a la ideología transmitida.

En ambos autores, el papel del educador “aceleraría” o ayudaría a concientizar a los alumnos, sin embargo, no se considera, hasta este momento, que el educador previamente debe pasar por un proceso que lo lleve a comprender todo lo antes dicho.

Con el propósito de comprender mejor cómo funcionan las teorías de la

resistencia se tomarán en cuenta las posturas de Apple, Giroux y McLaren.

Apple es un pedagogo y sociólogo estadounidense, además de ser colega, es un crítico y colaborador de la pedagogía crítica junto a Giroux y McLaren; sus estudios se centran en el análisis de la ideología, así como del currículum oculto; respecto a la teoría de la resistencia comienza analizando la crítica al contenido de los contenidos y su exclusión de lo social.

En un primer momento las teorías de la resistencia, además de comprender la función, los objetivos, los intereses o el papel del Estado y la ideología dominante, exploran la relación de la escuela con la sociedad y viceversa, este análisis muestra que no son sectores aislados, es decir, ni la sociedad, ni la escuela son esferas independientes, estas, aunque por practicidad se trabajan aisladamente, influyen una con la otra. Las teorías de la reproducción retoman el vínculo entre escuela y sociedad y lo que ella implica, y de ahí surgen términos como *posibilidad*.

El segundo momento de las teorías de la resistencia propone prácticas que activen el vínculo escuela-sociedad, esta segunda etapa posiblemente, sea la que lleve más carga, no sólo por la parte propositiva, sino que para llegar a ella se hace una especie de reivindicación a los hombres y su participación como sujetos activos, no como instrumentos, como ya lo explica la teoría de la reproducción.

En las teorías de la reproducción el valor de las experiencias humanas es eliminado o reducido, pues no se consideran como parte del interés real del Estado, pero en las teorías de la resistencia la intervención humana (human agency)³⁷ toma

³⁷ Para explicar esta categoría tomaré un extracto del texto *Zygmunt Bauman on Education in Liquid Modernity* de Shaun Best "Human agency is usually identified as the central element that underpins purposive individual action. Agency is then the ability or faculty that human beings possess that enables them to make choices and act independently of deterministic processes or casual chain. [...] Giroux defines agency in the following terms: 'Agency—the linking of capacities to the ability of people to intervene in and change social forms— offers hope and site for New Democratic relations, intitutional formations, and identities" (Best, 2020:17)

Dentro de este texto se ofrece distinción, hecha por Giroux, entre "individual agency" y "social agency" estos términos serán trabajados más adelante.
Traducción propia:

toda la relevancia. Las teorías de la reproducción, según Giroux, no dan esperanza al cambio ya que sus métodos de enseñanza son muy represivos, desde el contenido hasta las actitudes que tanto alumnos como maestros deben tomar, por su parte las teorías de la resistencia examinan desde los marcos concretos de la escuela (infraestructura), hasta la revisión de maestros y estudiantes más allá de sus habilidades técnicas de su currículum.

La importancia del factor humano en las teorías de la resistencia hace posible el movimiento o cambio social, pues la intención es considerar todos los aspectos del hombre.

Hasta este punto se puede intuir que la experiencia de cada individuo que participe dentro del binomio escuela-sociedad, será considerada para estructurar un modelo educativo concreto como pretende la pedagogía crítica. Sin embargo, el estudio de la experiencia es más complejo que un cúmulo de relatos o necesidades expuestas. Uno de los conceptos clave dentro de las teorías de la resistencia, y en general de la pedagogía crítica, es *currículum oculto*, su análisis requiere un apartado, se señala aquí para tener presente su importancia y el papel que juega dentro de la teoría de la resistencia en forma positiva y de la teoría de la reproducción en forma negativa.

Otro análisis del segundo momento de la teoría de la reproducción, que se relaciona con el estudio del factor humano, es la observación de la educación radical y liberal y la forma en la que impacta a los maestros, investigadores y aquellos que se encargan de transmitir los contenidos.

El objetivo del educador radical está a favor de las teorías de la reproducción

Intervención humana suele identificarse como el elemento central que la acción individual intencionada. La intervención es una habilidad o facultad que poseen los seres humanos que les permite tomar decisiones y actuar independientemente de los procesos deterministas o cadenas casuales [...] Giroux define la intervención en los siguientes términos: “ La intervención —la vinculación de capacidades para habilitar a las personas a intervenir y cambiar las formas sociales— ofrece esperanza y un lugar para las formaciones e identidades institucionales de las relaciones de la nueva democracia.

“los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (Giroux: 1985, 36) La educación radical si bien si comprende la necesidad del binomio escuela-sociedad, sólo lo hace en términos económicos, legitimando los intereses del Estado y de la economía, dejando de lado los factores reales.

Por otra parte, la educación liberal, a la que apuntan los teóricos de la resistencia, señala que “la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos.” (Giroux: 1985, 36) Esta educación sí considera los factores reales concretos como la discriminación, la desigualdad, la injusticia, etc, presentando una visión incluyente y con ello una necesidad de cambio.

Esta sería la diferencia principal entre estos dos modelos de educación, se puede notar que la educación liberal también considera de gran valor el factor humano y lo que lo compone. Paul Willis, sociólogo y pedagogo británico hace una crítica a las teorías de la reproducción y señala que promueven la desigualdad, su investigación titulada *Learning to labour* indica que la educación prepara a “los muchachos a un futuro desigual”, Willis logra ver que

La Educación se limita a cumplir el mandato de la economía capitalista. El propósito principal e ininterrumpido de la Educación es la inserción de los miembros de la clase obrera en futuros desiguales. La experiencia y la actividad del alumno se convierten en un mero reflejo de la determinación estructural. El campo tan variado, complejo y creativo de la capacidad, cultura y conciencia humanas se reduce a una seca abstracción. ¡El capital lo exige y, por tanto, las escuelas lo hacen! Los seres humanos se convierten en muñecos, víctimas o zombis a los que se les quita libremente sus sentimientos más delicados y propios. Incluso es la escuela la sede principal de ese drenaje cósmico. Pero, con lo que se nos dice sobre de qué modo sucede eso realmente, las escuelas pueden ser también «cajas negras» (Willis: 1999, 643)

Su análisis y crítica parte del estudio de la obra de Althusser, pasando por Bowles y Gintis, encontrando en ambos la «posibilidad» de modificar las estructuras

que dominan al hombre a partir de la cultura, o lo que él llamará *producción cultural*; siguiendo su investigación, Willis también analiza a Bourdieu, e igual que Giroux, nota que aunque su estudio sobre la reproducción se puede considerar bueno y “completo” deja de lado la posibilidad de un cambio, pues pareciera que sólo se limita a considerar el modo de vida de la clase burguesa, si bien no ignora la clase dominada, le resta valor por creer que su mundo se limita sólo a lo que hay a su alrededor, Willis lo expresa así:

la esfera cultural de Bourdieu no resulta tan explicativa por lo que respecta a los dominados. En realidad, se convierten en los desposeídos. La «cultura» aparentemente para todos que se designa como separada e independiente significa en realidad cultura burguesa. Los dominados no tienen cultura. Su «cultura» es sólo el medio de retrotransmisión de sus posibilidades «objetivas» en la vida. Se descalifican a sí mismos porque no han tenido una oportunidad. ¿Qué autonomía hay aquí? ¡No fue un impedimento para la producción cultural burguesa —en su propio nivel— el que hubieran tenido todas las oportunidades en la vida! Su Majestad la Economía vuelve a entrar aquí con una venganza, y la cultura de los oprimidos es lo mismo que su posición estructurada en la sociedad. (Willis, 1999, 652)

Es evidente que Bourdieu, posiblemente por extender su análisis de la clase burguesa y sus procesos de reproducción, haya dejado de lado, o no invirtió tanto peso en su estudio sobre la clase dominada, provocando desdén por ella y todo lo que en ella se producía. Pero es justo a partir de este desprecio que se realiza un estudio a este espacio desatendido. Willis, Bowles, Gintis, Giroux y McLaren consideran que la cultura que se da en este espacio es un hueco que hace posible un cambio que el poder dominante no está considerando y que los teóricos de la resistencia sí.

En este momento tras tener en cuenta las consideraciones señaladas, noto un tercer momento de las teorías de la resistencia, este sería poner las bases o empezar a definir los conceptos que la componen.

2.2.2.1 Teoría de la resistencia: Henry Giroux

Para elaborar y proponer su teoría de la resistencia Giroux parte de la teoría crítica que trabajan los autores de la Escuela de Frankfurt, uno de los temas centrales es el análisis de la lógica de la dominación y su explicación de la expansión a la vida cotidiana. El estudio de Giroux para desarrollar su teoría de la resistencia se logra a través de un un proceso inductivo con mucha carga o antecedente detrás de cada concepto.

El primer concepto de análisis es «*teoría*», este es retomado de la Escuela de Frankfurt, una primera consideración sugiere que “la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existe entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal” (Giroux: 2004, 37); una segunda reflexión es que esta debe “reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales interés como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales” (Giroux: 2004, 37); un tercer elemento es que debe tener espíritu crítico, al respecto Adorno señala que

La teoría [...] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, puede existir, depende del otro. En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica (Adorno en Giroux: 2004, 38)

Giroux interpreta esta idea desde una noción dialéctica con el propósito de pensar a la teoría como una constante reconstrucción y crítica que pretende poner en evidencia las insuficiencias que pueda presentar, y de esta forma no caer en una especie de conformismo. Desde este entendimiento dialéctico se señala la conexión entre pensamiento y acción para notar que

[...] todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría [...] llega ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. [...], la teoría crítica contiene un elemento

trascendente en el que el pensamiento crítico se convierte en la precondition para la libertad humana. (Giroux: 2004, 39-40)

Sin embargo, tanto los críticos de la Escuela de Frankfurt como Giroux analizan la relación entre teoría crítica y los trabajos empíricos, es bien sabido que la Escuela de Frankfurt rechaza los estudios empíricos limitándose sólo a la observación, ésta es una constante crítica hecha a estos pensadores a la que Adorno resuelve señalando que

La exigencia de unidad entre praxis y teoría ha degradado irresistiblemente a ésta al papel de criada; ha eliminado de ella lo que tendría que haber aportado a esa unidad. El visado práctico que se le pide a toda teoría se ha convertido en en nihil obstat de la censura. Pero, cuando la famosa teoría-praxis la primera sucumbió, la segunda se vio desprovista del concepto, se convirtió en una parte de la política más allá de la cual debe conducir; quedó a la merced del poder (Adorno: 2005, 140)

Si bien la teoría apunta a la emancipación, esta sí debe tomar distancia de la práctica, a propósito, Giroux aclara esta idea cuando señala que *la teoría y la práctica presentan una alianza y no una unidad*. La importancia de la teoría debe centrarse en la idea de las posibilidades que le puede brindar al pensamiento y a la reflexión; dentro del ámbito pedagógico quienes usen la teoría como una herramienta de reflexión podrán visualizar y comprender mejor su contexto, además, el uso de la teoría crítica resignificará sus vidas, dando como resultado un criterio de racionalidad que pretende buscar una libertad individual para unirla con una libertad social.

Otro concepto de análisis es «cultura», para los teóricos del marxismo ortodoxo la cultura tiene relación con las fuerzas materiales de producción, y por lo tanto con la economía, sin embargo, los marxistas occidentales revolucionando al marxismo ortodoxo piensan que la consideración de la clase obrera y su vida cotidiana modifican las formas de interactuar. Como paréntesis y como una especie de recordatorio, se debe tener presente que un tema central de los marxistas occidentales es el estudio de la ideología, su evolución y desarrollo dentro de la sociedad como una herramienta de dominación, ya no se piensa en una dominación

por coerción, sino por una hegemonía ideológica, ésta “fue establecida primariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonización del lugar de trabajo fue suplantada por la colonización de todas las otras esferas culturales” (Giroux: 2004, 44)

La cultura pasa a ser un objeto de un Estado capitalista dominante perdiendo elementos críticos, tanto de sus contenidos y formas, Adorno expresa que “Culture, in the true sense, did not simply accommodate itself to human beings [...]; simultaneously raised a protest against the petrified relation under which they lived, thereby honoring them. Insofar as culture becomes wholly assimilated to and integrated in those petrified relations, human beings are once more debased [...] (Adorno: 1975, 13)³⁸

La cultura tomada por la ideología capitalista se convierte en una forma de control, en un análisis más profundo el término “*Industria cultural*” de Adorno expone una crítica a la cultura como un producto y no arte en sí, a esta crítica se le unen Horkheimer y Marcuse con la intención de reivindicar el arte y su relación con la realidad, una concreta y no una falsa.

En *El hombre unidimensional* y *Eros y civilización*, ambas obras de Marcuse, se realizan dos análisis, el primero para comprender al hombre, ya sea desde el mercado o desde una psique primitiva o biológica, pero un segundo análisis, después de dicha exploración, sugiere que el hombre necesita un escape a tantas formas de control, ya sea el ocio, la diversión o el placer, para develar qué es auténtico del hombre, considerando el escape en el arte Marcuse dice

Las palabras, los sonidos, las formas y los colores, al llegar a ser parte de los componentes de las formas estéticas son aislados de su uso y función familiares y

³⁸ Traducción propia: [...] La cultura, en el sentido verdadero, no sólo se acomodó a los seres humanos [...]; simultáneamente siempre levantó una protesta en contra de las relaciones petrificadas bajo las cuales ellos vivían, por lo que ellos las honraban. En la medida en que la cultura llega a ser completamente asimilada e integrada a esas relaciones petrificadas, los seres humanos son una vez más degradados.

ordinarios; éste es el logro del estilo, mismo que es el poema, la novela, la pintura, la composición. El estilo, personificación de la forma estética, al someter la realidad a un orden diferente, la somete a las leyes de la belleza. Verdadero y falso, correcto e incorrecto, dolor y placer, calma y violencia llegan a ser categorías estéticas dentro del marco de la obra de arte. Por lo tanto, privada de su realidad inmediata, ellas entran a un contexto diferente en el que hasta lo feo, lo cruel y lo enfermo llegan a ser parte de la armonía estética gobernante del todo (Marcuse, en Giroux: 2004, 46-47).

Giroux retoma de Marcuse, la idea del desahogo, del escape y del juego para librarse del trabajo que le domina, él comprende que es difícil escapar de la esfera dominante del trabajo, sin embargo, mira estos momentos como posibilidad que, además, y en algunos casos, deben estar cargados de crítica, esta debería reflexionar sobre lo que implica un tipo de libertad que no se da en todo, ni para todos, creando así una necesidad “de crítica y de una nueva sensibilidad, que uno encuentra que el análisis de la naturaleza de la dominación contiene ideas invaluable para una teoría de la educación” (Giroux, 2004, 49)

Giroux descubre en el análisis de la Escuela de Frankfurt elementos para desarrollar su teoría de la educación, desde el marco histórico, filosófico y social; para él “la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas” (Giroux: 2004, 59) Este desenvolvimiento e interacción de lo privado con lo social permite entender o visualizar no sólo los aspectos que le competen a cada uno sino ampliarlo, no directamente como algo social o general, sino como una especie de estilo compartido. Este conocimiento de ideas, formas y experiencias permite construir un discurso, uno muy específico sobre las relaciones, carencias que hay, no de supuestos sino de una realidad, además, a partir de esta conciencia hay una idea de reestructuración y una búsqueda de elementos que permiten llevarla a cabo.

Giroux hace énfasis en la necesidad de incorporar la teoría crítica en la educación para enriquecer la práctica, no obstante, a pesar de encontrarla positiva

y de mucho valor, para la práctica pedagógica y en general para la vida, el autor es bien consciente de todas las dificultades que ésta presenta, por eso, también propone reformular la teoría crítica para darle la oportunidad de llevarse a cabo tomando en cuenta las condiciones donde se pretenda dar.

Giroux también recupera la idea de «*compresión histórica*», considerándola como algo emergente, que se da poco a poco, se borra la idea lineal de la historia como un determinante, es decir, no hay leyes históricas que preconfiguren al hombre y tampoco a una sociedad; esta nueva idea posibilita un nuevo análisis cargado de rupturas, tensiones, uniones, dentro de la historia y de los contenidos que se dan dentro de ella.

Otra de las ideas de mayor fuerza, que retoma Giroux, para la creación de una teoría crítica de la educación, es el «*análisis de la psicología profunda*», puesta aquí a propósito con la intención de conectar con el currículum oculto, que en breve también se desarrollará.

La reorientación del marxismo occidental ya no pretende explicar la dominación, la libertad, la enajenación o la emancipación desde términos materiales, como lo hizo el marxismo ortodoxo, ahora busca una explicación desde la psicología profunda.

La psicología profunda se fundamenta en el estudio de Freud, su explicación del desarrollo del hombre en lo individual y social, no como una mera relación superficial sino lo que había detrás, el trabajo de Freud devela lo oculto del hombre (deseo, instintos) y aclara la represión en la que ha estado viviendo, así comprende la dinámica de su ser.

La única totalidad de la que el estudioso de la sociedad puede hacer gala de conocer es la del todo antagónico, y si del todo él ha de alcanzar a la totalidad, sólo será en la contradicción. Los elementos discordantes que hacen del individuo sus "propiedades", son momentos invariables de la totalidad social. Él es, en sentido estricto, una unidad representando el todo de sus contradicciones, sin ser, no obstante, consciente del todo en ningún momento (Adorno en Giroux: 2004, 52)

Para su propuesta Giroux partirá del análisis de Marcuse³⁹ por considerarlo positivo y propositivo, y no así a Adorno o Horkheimer que presentan una postura pesimista sobre la psicología profunda.

El estudio de Freud de la psicología profunda se divide en tres: el primero es una explicación sobre la psique, la relación entre *Eros* (Instinto de la vida) y *Thanatos* (instinto de la Muerte) y su desarrollo en el mundo exterior. El segundo es un estudio por la psicopatología, centrándose en la capacidad humana de autodestrucción y la pérdida de influencia de la familia en la sociedad, la Escuela de Frankfurt explica que el crecimiento del poder de la sociedad capitalista y la inversión del Estado en los asuntos de la vida cotidiana habían modificado el papel de la familia tradicional de forma positiva y negativa para la formación del hombre.

La familia había ofrecido tradicionalmente, por un lado, una esfera de calor y protección a sus miembros, mientras que, por otro, también funcionaba como el depósito de la represión social y sexual. Pero en el desarrollo del capitalismo industrial avanzado, la función dual de la familia gradualmente fue cediendo, y comenzó a funcionar exclusivamente como sitio para la reproducción social y cultural. (Giroux: 2004, 53)

³⁹Esta nota explica brevemente los elementos que contiene el análisis de la psicológica profunda de Marcuse y Freud; debido a su complejidad y extensión se sugiere confrontar los textos *Eros y civilización*, *El hombre unidimensional* y *El malestar de la cultura*. Para Freud el aparato mental tiene una estructura consciente e inconsciente, que tiene una relación con la realidad externa, la teoría de Freud se construye bajo el antagonismo entre los instintos del sexo (libidinal) y el ego (autoconservación), que en su última etapa se centran en el conflicto de los instintos de vida (*Eros*) y el instinto de muerte (*Thanatos*). Estos instintos básicos, aunque antagónicos, buscan una tendencia regresiva o conservadora de la vida. El instinto de la muerte es destructividad, pero por buscar un alivio, es una huida del dolor, de la necesidad, de la represión. El instinto de placer busca una liberación constante de la excitación, anhela un nirvana. Los instintos de la vida (*Eros*) ganan ascendencia sobre los instintos de la muerte. Continuamente, cancelan y retardan el «descenso hacia la muerte»: «nuevas tensiones son incluidas por las exigencias de *Eros*, de los instintos sexuales, tal como se expresan en las necesidades instintivas. Después de explicar cómo funcionan los instintos tanto de muerte se señala que estos existen bajo un principio, es decir que estos instintos primarios instructivos no se pueden dar en su totalidad. Bajo este principio se modifica afectando su desarrollo y sólo llegan a ser comprensibles en las restricciones impuesta de la sociedad, existe un desarrollo (normal) de cómo vivir la represión libremente. Bajo el dominio del principio de actuación el cuerpo y la mente son convertidos en instrumentos del trabajo que sólo funcionan como tales instrumentos.

Aunque esto no debe desestimar el rol de la familia como una herramienta de formación, no se debe olvidar que en ella aún sucumben la herencia de la onto y filogénesis.

Finalmente, se analizan los obstáculos objetivos y psicológicos para el cambio social, uno de ellos es la relación de lo individual con lo social. El psicoanálisis “suministraba un fuerte baluarte teórico en contra de las teorías sociales y psicológicas que exaltaban la idea de la "personalidad integrada" y de las "maravillas" de la armonía social.” (Giroux, 2004, 53)

Además, se considera que la crítica de Freud a la sociedad es poderosa en el sentido que muestra la dominación ejercida al hombre. Marcuse toma el punto de vista de Freud respecto a las relaciones del individuo y la sociedad que pone en evidencia no sólo sus limitaciones sino también las ventajas, para Giroux, Marcuse

Fue capaz de aclarar la importancia de la metapsicología de Freud como una base para el cambio social. Esto se hace particularmente claro si examinamos la forma en que Marcuse (1955, 1968, 1970) retrabajó las demandas básicas de Freud con respecto a los instintos de vida y muerte; la lucha entre el individuo y la sociedad; la relación entre la penuria y la represión social y, finalmente, los problemas de libertad y emancipación humanas. (Giroux, 2004, 55)

En Marcuse hay una oportunidad de un cambio social explicando la teoría de la represión de Freud y su negación como posibilidad, piénsese en la obra de Safranski, *El mal o el drama de la libertad*, específicamente en el fragmento de la libertad que es concedida por el árbol del conocimiento: “Cuando la conciencia de la libertad entra en juego, la inocencia paradisíaca queda atrás. Desde ese momento existe el dolor originario de la conciencia. La conciencia ya no se agota en el ser, sino que lo rebasa, pues ahora contiene posibilidades, un horizonte sumamente seductor de posibilidades.” (Safranski: 2000, 25) Asimismo, el trabajo de Freud trasciende por su espíritu de negación, pues al rechazar lo establecido rompe para poder crear.

La psicología freudiana, el análisis de la represión del hombre y de la sociedad, los funcionamientos de los procesos mentales que reprimen al hombre y lo alejan de una auténtica libertad, llevan a Marcuse a comprender cuál es la dinámica entre la dominación y la libertad, argumentando que la represión social debía ser juzgada y situada dentro de un contexto social e histórico específico, ésta es una crítica al análisis freudiano por considerar que todos los procesos de dominación parten de una biología universal y no tanto de los procesos históricos.

El conflicto se da en el estudio del *principio de realidad* y *principio de placer*, por un lado, Freud creía que “el precio de la felicidad en la civilización es pagado dando como prenda el aumento del sentimiento de culpa”, es decir, que el hombre estaba “condenado” a posponer su felicidad o placer, por el trabajo alienante, sometiéndose a la “verdad” que el *principio de realidad* había impuesto, la idea es que la escasez debía ser aliviada; por otro lado, Marcuse, dejando de lado la idea universal del principio de realidad considera que este se refiere a una existencia histórica particular, la idea de “escasez” ya no empataba con el análisis de las sociedades industriales avanzadas, para Marcuse ya no era necesario someter al hombre a un trabajo alienante. De este estudio, Marcuse introduce el *principio de actuación*, este sustituye el *principio de realidad* freudiano que considera otro tipo de valores e ideas que dominan al hombre, hay una sublimación del placer en beneficio del trabajo. El nuevo principio está “gobernado por los principios de la necesidad social del trabajo y por esos aspectos del principio de placer que integraban el trabajo, el juego y la sexualidad.” (Giroux:2004, 58)

La segunda idea que introduce Marcuse es el concepto *ultrarrepresión*, que no es otra cosa que “el resultado de condiciones sociales específicas sostenidas en el acto específico de dominación.” (Marcuse: 1983, 91) Para Marcuse este tipo de represión se genera desde la individualidad de cada ser humano, es decir, se contemplan sus historias únicas y no generales, este modelo de represión forma una personalidad como una segunda naturaleza.

Su crítica, a partir de la introducción de estas dos ideas, lo lleva a concluir que las condiciones socioeconómicas pueden ser transformadas, es decir, que el

hombre puede, con una serie de cambios, modificar su realidad; Giroux, a propósito de la crítica de Marcuse, señala que la idea transformadora es “la promesa de un futuro mejor más que la desesperación por la naturaleza existente de la sociedad, lo que caracteriza el trabajo de Marcuse y sus posibilidades como modo de crítica para los educadores” (Giroux: 2004, 58)

Giroux piensa que es posible la transformación si se considera que ni la educación, ni el hombre, ni la sociedad, están determinados por factores históricos o biológicos, y eso sólo es posible si se toman en cuenta los factores específicos que pueden separar de una teoría de la totalidad. Esa es la clave no sólo de una teoría de la resistencia sino también de la pedagogía crítica, de ahí que se tome o se considere el currículum oculto.

2.2.2.2 Teoría de la resistencia: Peter McLaren

El pedagogo canadiense parte de las mismas bases que los teóricos de la resistencia para formular sus ideas. Diferente de Giroux, él teoriza sobre la resistencia desde de críticas echas al neoliberalismo. El estilo de McLaren es muy distinto al de su colega Giroux. McLaren coincide con Giroux al reconocer que gran parte de la teoría de la educación crítica se debe a los trabajos de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, así como la influencia dada por los estadounidenses como Dewey, además de prestar atención a los reconstruccionistas sociales como Martin Luther King y Malcom X, ésta última consideración lleva a la expansión de la teoría crítica de la educación a una teoría crítica social.

Para McLaren la pedagogía crítica representa renovación, él apunta que la pedagogía crítica debe resonar “con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa ‘curar, reparar y transformar el mundo’” (McLaren: 2005, 256)

El canadiense considera pertinente establecer conceptos o principios fundamentales para perfilar la propuesta pedagógica con categorías que serán útiles para esclarecer la idea central de la pedagogía crítica.

Teoría

McLaren es contundente cuando dice que la teoría es dialéctica, es decir, que los problemas dados dentro de la teoría no son hechos aislados, sino que surgen en un contexto de interacción; esto permite que los problemas que una teoría intente resolver o reflexionar se relacionen con otros, enfocándose en todos los aspectos sociales, no sólo en los que parecieran tener relación, sino también en aquellos que parecen contradictorios. McLaren retoma de Wilfred Carr y Stephen Kemmis que la idea del pensamiento dialéctico

[...] implica la búsqueda de las contradicciones [...] (como es la Discriminación latente Contra los alumnos menos capaces en un sistema que aspire a desarrollar las «planeas posibilidades» de todos los estudiantes), pero en realidad no es algo tan rígido ni mecanicista como sugiere la fórmula tesis-antítesis-síntesis. Por el contrario, es una forma de pensamiento abierta e interrogativa, cuyas reflexiones han de ir y venir entre elementos como la *parte* y el *todo*, el *conocimiento* y la *acción*, el *proceso* y el *producto*, el *sujeto* y el *objeto*, el *ser* y el *devenir*, la *retórica* y la *realidad*, o la *estructura* y la *función*. En cuyo proceso es posible que se descubran contradicciones (por ejemplo, en una estructura política que aspira a repartir entre todos el poder de la toma de decisiones, pero que *funcionan* en realidad privando a algunos del acceso de las informaciones que necesitarían para tomar decisiones de importancia primordial para sus propias vidas). A medida y se revelan las contradicciones, se demandan nuevas ideas constructivas y acciones constructivas para trascender el estado de las cosas contradictorio. La complementariedad de los elementos es dinámica, es como una especie de tensión, no un enfriamiento estático entre un par de polos. El planteamiento dialéctico de los elementos no se considera separados y diferentes, sino mutuamente constitutivos. De esta manera se distingue la contradicción de la paradoja: hablar de una contradicción implica la posibilidad de alcanzar una nueva resolución, mientras que hablar de paradoja supone decir que dos ideas incompatibles permanecen en oposición inerte la una con respecto a la otra.

En praxis el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí relación dialéctica; deben entenderse como *mutuamente constitutivos* en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real (Carr y Kemmis, 1988, 50-51)

La introducción del pensamiento dialéctico a la teoría crítica de la educación permite ampliar la visión del espacio educativo, como el campo de construcciones sociales, donde no sólo se transmiten contenidos, sino que también se legitiman y reproducen actitudes o intereses, como ya se explicó con la teoría de la

reproducción; ahora este lugar posibilita relaciones sociales que, si bien la teoría de la reproducción si puede prever, no profundiza como lo hace una teoría crítica de la educación. Los educadores críticos, dejan de lado, pero sin olvidar, la idea de que la educación sólo puede liberar o dominar para considerar que existen otras relaciones de construcción social a considerar que no necesariamente se da en los contenidos pero que sí intervienen en la formación, por ejemplo, los intereses de clase, raza⁴⁰ y género.

Para McLaren la construcción social tiene que ver con el conocimiento y las relaciones de poder que giran en torno a él. Si se piensa que la información está dada por intereses de poder, entonces, hay que tener presente, además del contenido en sí, el tipo de interacciones o resultados que tiene tal conocimiento, porque de esa forma sólo puede funcionar por las relaciones. De esta idea, McLaren define qué es la pedagogía crítica y se intuye que camino respecto al conocimiento seguir:

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano -nuestras construcciones sociales o "subjetividades"- es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las funciones sociales del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras." (McLaren: 2005, 268)

La crítica de McLaren muestra al modelo educativo estadounidense como el ejemplo de los intereses sobre los estudiantes. Su análisis respecto a las formas de conocimiento lo conducen a señalar tres tipos: el técnico, el práctico y el emancipatorio, este último ayuda a entender cómo funcionan las relaciones sociales, el poder e ideología del poder, además, como parte integral sugiere críticas que apunten a la liberación, justicia e igualdad social.

⁴⁰La palabra raza también se entiende como etnia. McLaren no entra en una distinción y generaliza las etnias con la palabra raza. Siguiendo el estilo de McLaren también se empleará de esa forma y se se considera las etnias de manera específica.

Clase

Pareciera que con el marxismo occidental muchos conceptos del marxismo ortodoxo quedaron rebasados, sustituidos u olvidados por las críticas de la Escuela de Frankfurt, no obstante, McLaren retoma el concepto de clase de Marx para explicar la relación dialéctica de las relaciones sociales. McLaren comprende que no puede detenerse en el análisis económico de las relaciones del trabajo y el capital, por ello, sólo se centra en explicar las relaciones internas para entender la contradicción dialéctica: "Las contradicciones dialécticas, o "unidad de contrarios", son aquellos fenómenos que no podrían existir, seguir existiendo o llegar a existir en ausencia de la relación interna entre uno y otro. La naturaleza misma (externa e interna) de cada uno de los contrarios está moldeada dentro de esta relación con el contrario" (McLaren: 2005, 270)

El análisis de McLaren explica cómo las relaciones de clase benefician más a unos que a otros, proporcionando un estatus, desigualdad y estratificación, que se traduce en una desigualdad social; las relaciones dadas dentro del trabajo reflejan la realidad social. El estudio de McLaren no se reduce a explicar la contradicción dialéctica, sino también aborda conceptos como plusvalor, capitalismo, explotación, salario, etc, pero para cumplir el propósito de esta investigación sólo resumiré que las relaciones sociales de trabajo reflejan las acciones sociales del hombre, limitando o determinando una forma de ser.

Cultura

Este es posiblemente uno de los conceptos más trabajados por McLaren, pero aún sin el propósito de entender la base de la teoría de la resistencia de McLaren, me limitaré a usar la definición que el autor da, señala que la cultura significa:

las formas particulares en las cuales un grupo social [...] y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas". Además de definir la cultura como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos

otorgan sentido a su mundo, necesitamos reconocer cómo las cuestiones culturales nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor (McLaren: 2005, 272-273)

La cultura no sólo explica el poder por sus prácticas ideológicas, sino que además determina quién tiene más poder, “entre más cultura más poder”; el conocimiento sobre la cultura se vuelve una moneda de cambio, la cultura también muestra las desigualdades sociales. De este concepto surgen tres categorías: cultura dominante, cultura subordinada y subcultura. La primera se refiere a las prácticas que afirman los valores e intereses que controlan el mercado o la riqueza social. La cultura subordinada pertenece a la dominante y se somete a ella. La subcultura, por su parte, aunque surge de las otras dos, lo hace en oposición, es decir, no avalan sus prácticas; “Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbres y raza” (McLaren: 2005, 274) Las subculturas representan una crisis social, visibiliza los problemas. Muncie, al respecto, dice que las subculturas son “una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella” (Muncie en McLaren: 2005: 274)

Ideología

Igual que Giroux, McLaren teoriza sobre algún par de conceptos para justificar su teoría de la resistencia, como hegemonía, dominación, e ideología, de esta última noción aporta nuevo contenido o idea, su definición señala que la ideología es

La producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común. (McLaren: 2005, 279)

Su exposición está muy cercana a la dada por Gramsci, antes de pensar en

la parte negativa de la ideología, la ve como algo intrínseco del hombre, es decir, las ideas, las costumbres o las acciones dadas dentro de la ideología forman al hombre ya sea de forma positiva o negativa.

Las intenciones de la ideología dan sentido a la vida del hombre, proporcionando categorías, conceptos imágenes y significados, dando perspectivas e ideas fijas de su *deber ser*, estas últimas estructuran las subjetividades del hombre legitimando desde el subconsciente la ideología dominante y reproduciendo las prácticas sociales que producen desigualdades; si bien la reproducción social, que expone la teoría de la reproducción, se centra principalmente en la parte económica, McLaren, siguiendo el trabajo de Willis, mira que la reproducción social crea desigualdades sociales, de raza, de género, de etnia, de sexo; el texto *Learning to labour* comprende que la reproducción social también es cultural y que grupos estudiantiles pueden formar la resistencia.

Es pertinente preguntar ¿Cómo se da la resistencia en los estudiantes? ¿Qué significa resistir? Y ¿a qué resisten? Resistir en primer lugar implica un rechazo también, resistir

Significa pelear en contra de que vigile la pasión y el deseo. [...] los estudiantes resisten volverse mercancías de trabajo en las que su potencial es evaluado sólo como miembros futuros de la fuerza de trabajo. [...] Los estudiantes resisten el "tiempo muerto" de la escuela, donde las relaciones interpersonales están reducidas a los imperativos de la ideología del mercado de trabajo. La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto, los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso. (McLaren: 2005, 293).

Hasta este punto la teoría de la resistencia queda en un ideal romántico por parte de los estudiantes, pero considérese a este grupo como una minoría⁴¹, como

⁴¹ Pensar a los estudiantes como una minoría, no es restarles fuerza, sino pensarlos en potencia, como un grupo que puede verse vulnerable o débil sin considerar que se pueden volver una masa fuerte, agresiva y de cambio.

excluidos y no parte del sistema de reproducción.

Este argumento escapa de la visión que tiene la teoría de la reproducción respecto al papel que juegan los alumnos y los espacios donde se desenvuelven. La escuela es el campo de interacción social de múltiples realidades, el análisis de la realidad o de sus realidades ubican al estudiante: 1) como una población vulnerable y carne de cañón útil y de uso para las necesidades del capital y 2) como los reproductores de dicho modelo dominante.

A pesar de que sector de resistencia estudiantil es base para la teoría de la resistencia de McLaren, se establece que se necesita de los maestros, estos sujetos que alientan a sus estudiantes a reflexionar críticamente, pero ¿cae toda la responsabilidad en el maestro?, es decir, ¿puede un maestro modificar la realidad social desde la reflexión y crítica que da en el aula? El canadiense, discípulo de Freire, cree que el maestro tiene ciertas responsabilidades y actitudes frente a sus alumnos, sin embargo, no hay que olvidar que el maestro también pertenece al sistema de reproducción social.

La relación orgánica, dinámica, dialéctica de estudiante-maestro justifica la resistencia dentro de la pedagogía crítica, pero no es una relación que se dé automáticamente es un proceso de interacciones críticas, sobre esto se indagará en apartado 2.2.3.

El libro *La vida en las escuelas* ilustra las relaciones y las prácticas que se dan en la cotidianidad dentro del espacio escolar, la riqueza de esta obra muestra las experiencias y las situaciones concretas que los alumnos y los maestros viven. McLaren no se detiene en estas vivencias, así que explora el multiculturalismo fuera y dentro de la escuela y revisa cómo este afecta las relaciones sociales; el libro hace un análisis y crítica a conceptos fundamentales para la pedagogía crítica, centrándose principalmente en las *subculturas* o *contraculturas* que pueden posibilitar, ya no sólo la resistencia, sino también, la transformación social desde la educación, sin embargo, pareciera que el estilo de McLaren lo aleja de una estructura teórica, como lo hacen Giroux, Apple, Willis, Carr, Kemmis etc, y es con

el libro *La escuela como performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, donde introduce una serie de categorías que indican que tipo de rituales o símbolos construyen la realidad. El objetivo de *La escuela como performance* es comprender el *modus operandi* de la pedagogía, el rito y el performance dados dentro de la cultura escolar, con todo esto, el concepto de cultura es ahora “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y actitudes frente a la vida ” (Geertz: 2003, 88); a esto se agrega que el sector escolar está inculcado por la ideología y estructura de clase.

Ciertamente, el estudio del ritual y performance, serían pertinentes para comprender cómo funcionan las estructuras concretas del campo escolar y llevarlo a un nivel transformador, sin embargo, el análisis de aquellas categorías ampliarían y desviarían la atención que la resistencia que McLaren ocupa en esta investigación, aún así es importante advertir que

Un estudio nomotético de los rituales escolares requeriría inevitablemente de una muestra más grande de escuelas. [...] (se) intenta establecer proposiciones factuales particulares en las posiciones más generales. [...] se debería establecer que este estudio no es sino una “lente” conceptual para observar la cultura escolar. Interpretamos la realidad tamizada ya mediante lentes, paradigmas o modelos particulares, con los cuales elegimos enfocar nuestras percepciones investigativas y analíticas. [...] los rituales en el aula constituyen el “territorio” de la investigación, en tanto que la teoría sobre el ritual sirve como “mapa”, lente o modelo interpretativo. Un modelo establece categorías conceptuales, define parámetros teóricos y sugiere correspondencias entre los datos que merecen investigación ulterior. Aún cuando los modelos organizan y selecciona nuestras percepciones de tal forma que hagamos asociaciones novedosas entre los fenómenos, también establecen fronteras a nuestra comprensión e interpretación del mundo. Los modelos “entrecorren” o aíslan las porciones del mundo fenoménico, e invariablemente distorsiona la realidad, al destacar ciertos aspectos de ella y excluir otros. No hay duda que el presente modelo de vida escolar podría ser posteriormente refinado para incluir áreas previamente y asadas de la cultura en el salón de clase (McLaren: 2003, 34)

El análisis de McLaren puede interpretarse como un estudio sobre el poder,

la relaciones que se dan en torno a él y la lucha por obtenerlo o develarlo. Hasta este punto de la investigación, se ha hablado de categorías y/o conceptos que explican cuáles y cómo funcionan los intereses del Estado y se ha “intuido” sobre el poder y la importancia de quien lo posee; pero el estudio del poder toma fuerza en McLaren cuando se explica a que se «*resiste*» la resistencia, que sería oponerse a un poder dominante, en Foucault

[...] no existen relaciones de poder sin resistencia; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de afuera para ser real; pero tampoco está atrapada por ser compatriota del poder. Existe porque está allí, donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales. (Foucault: 1979, 171)

La escuela es el espacio donde se dan directa e indirectamente relaciones de poder, McLaren considerando el estudio de las teorías de la reproducción, revisa qué hay fuera y dentro de la vida escolar para que el contrapoder o la resistencia se dé. Es así que para McLaren “el origen de la resistencia se ubica en la antiestructura, donde la contradicción y el conflicto compiten con la continuidad de los símbolos rituales y los metafóricos y donde los alumnos intentan perturbar, obstruir y evadir las exigencias morales que incumben a los ritos instruccionales” (McLaren: 1995, 158). La resistencia se da en la cotidianidad, con actos individuales, el rechazo hacia la autoridad, las reglas, los contenidos, este rechazo no se da directamente con un “no”, o un acto de fuerza, McLaren explica que los actos de resistencia comienzan con un bostezo, no prestar atención al maestro/a, o ignorar los contenidos; los actos de resistencia tienen que ver con los sujetos que emplean. McLaren en *La vida en las escuelas*, a través de experiencias relata diferentes actos de resistencia y señala que cada acto de resistencia se vuelve un acto colectivo de sujetos activos, no necesariamente críticos, pero sí en movimiento.

2.2.3 Conceptos y objetivos de la pedagogía crítica

Las teorías de la resistencia son la base o estructura de la pedagogía crítica, pero como toda estructura necesita de contenidos que la fundamenten, y que, además, establezcan un objetivo u objetivos. Si bien parece que ya hay un camino o un ideal a donde apunta la pedagogía crítica, es necesario ahondar en los conceptos que marcarán una distinción frente a otras pedagogías. La pedagogía crítica es social y práctica, este argumento de ninguna manera pretende indicar que las otras no lo sean, la intención es establecer que las nociones que a continuación se abordarán surgen en un contexto práctico y su ejecución se da en el mismo campo. Una advertencia más, los siguientes conceptos sólo son algunos de los muchos dados en la teoría de la pedagogía, se señalan porque de estos surgen otros, no menos importantes, pero sí en relación.

2.2.3.1 Currículum oculto

Se ha insistido en el valor de considerar lo social y lo cultural dentro del ámbito educativo, si bien la parte teórica y crítica crean categorías para formular una teoría de la educación, estas mismas se empeñan en incorporar el elemento social, *lo concreto* y *lo histórico* de una sociedad; la importancia del concepto *currículum oculto* surge de esta necesidad.

El objetivo del *currículum oculto* no sólo consiste en introducir nuevos elementos o factores a la vida escolar, sino también vincularla con la sociedad. Antes de continuar con el análisis de currículum oculto es menester precisar que este se opone a los modelos y nociones curriculares que se construyen para satisfacer las necesidades económicas del mercado; estos modelos confirmarían la lógica de la razón instrumental, además, Giroux señala que “los problemas políticos son traducidos como problema técnicos, y los imperativos de la crítica y la negación dieron lugar a un modo de pensamiento en el que “los dilemas humanos básicos son transformados en acertijos para los que supuestamente se pueden encontrar

respuestas sencillas" (Giroux, 2004: 68) se puede ver que los contenidos curriculares minimizan los aspectos sociales del hombre.

Diversos críticos comprenden cómo la industria se introduce en el currículum de la vida escolar en forma de ideología, esta es la razón del quiebre entre la educación con la sociedad o la política porque sólo se limita a proporcionar contenidos bien estructurados.

Para explicar como surge el currículum oculto existe una antesala y requisito para comenzar con una teoría crítica de la educación, esto sería comprender que la educación es más que sólo imponer conocimientos, métodos, objetivos y habilidades técnicas. La escuela ofrece espacios de *sociabilización* donde los contenidos no intervienen en este tiempo y este espacio escapando de una teoría de la educación tradicional.

Si se ha de pensar en algún origen formal sobre el *currículum oculto* considero que este se da con los autores de la Escuela nueva, y después el análisis, estudio y crítica trasciende a los sociólogos. Es decir, que mucho se ha dicho y problematizado sobre el currículum oculto, y esta categoría en sí requiere de una investigación completa. Para el propósito de este trabajo es necesario delimitar el concepto, sus autores y su contenido, destacando las ideas que fortalecen la noción de Giroux y McLaren.

El concepto *currículum oculto* aparece con Philip W. Jackson en el texto *La vida en las aulas*, después de un análisis a la cotidianidad de los alumnos y maestros, de una revisión a sus procesos y hábitos; Jackson concluye que existen diferentes niveles de currículum: el oficial o tradicional y el oculto. El primero sólo se encarga de cumplir las demandas académicas de la escuela tradicional, el segundo mira la vida en el aula, las interacciones maestro-alumno-curricula y cómo se desarrollan; si bien Jackson no profundiza en el concepto, como más adelante lo harán otros autores, si expone que el éxito o fracaso académico depende del

dominio del currículum oculto,⁴² dejando entrever la importancia de las relaciones sociales dadas en las aulas.

Siguiendo la misma línea, Benson Snyder con su libro *Hidden curriculum* también se cuestiona y observa el fracaso de los estudiantes centrándose en los conflictos escolares, dichos problemas dados por las mismas normas académicas y sociales, el estudio de Snyder es un análisis comparativo de la vida de los estudiantes de MIT y Wellesley College, destacó que una de las dificultades es la expectativa que los estudiantes tienen sobre el entorno donde se desarrollan y la realidad, la escuela para Snyder es un “emotional and social surround of the formal curriculum”⁴³ (Snyder en Brosnan y Turner, 2009: 17)

En este espacio logran desarrollarse actitudes positivas y negativas debido a las habilidades que los estudiantes traen “precargadas”, es decir, fuera del ámbito escolar, también influye su raza, etnia, economía y de que forma sus realidades favorecen o desfavorecen al estudiante.

La relevancia de la influencia o de la relación de lo social con lo escolar, como se ha visto, afecta el desenvolvimiento de los alumnos, los profesores, la escuela, así como los padres de familia, la sociedad y la política, llegando incluso a determinar o formar ciertas actitudes, o estilos de vida en los hombres, como ya se vio en Willis, Bourdieu, Passeron o Bowles y Gintis.

Paulo Freire a través de su obra logra plasmar la importancia de la relación escolar con lo social, al considerar la educación como un acto político vincula el contenido escolar con lo social y viceversa, permitiendo una interrelación de saberes, no sólo en el sentido académico sino también personal, de experiencias únicas que enriquecen el contenido, además se exhorta a la participación de los individuos.

Uno de los autores y pedagogos críticos más relevante que aborda el

⁴²Cnfr. Jackson, P (2001) *La vida en las aulas*, Madrid: Morata. P 73-75

⁴³ Traducción propia: “Entorno emocional y social de el plan de estudios”

currículum oculto es Michael Apple, en 1979 sale a la luz *Ideología y currículum*, el autor explica cuál era su intención al escribir su libro

En primer lugar, quería que los educadores, sobre todo los interesados específicamente por lo que sucede dentro de las aulas, examinaran críticamente sus asunciones sobre lo que hace la educación. Tales asunciones conciernen a unas presuposiciones profundamente asentadas, pero con frecuencia inconscientes, sobre la ciencia, la naturaleza de los hombres y mujeres y sobre la ética y la política de nuestras teorías y prácticas curriculares y pedagógicas cotidianas. En este sentido, [...] el mejor modo de lograr ese examen crítico consiste en situar nuestras instituciones de educación formal en la sociedad, más amplia y desigual, de la que forman parte. [...] en segundo lugar, introducir en esta tarea un particular enfoque conceptual, empírico y político. Dicho enfoque tendría que iluminar los modos, diversos e importantes, por los que la educación se vincula con la reproducción de las relaciones sociales existentes. [...]. Para ello el enfoque tendría que referirse directamente a una dinámica y un poder culturales ideológicos que no eran totalmente reducibles a relaciones económicas, aunque siguieran estando claramente influenciados por ellas. Finalmente, pensaba que era necesario entrar en la escuela y examinar rigurosamente el currículo real —tanto el conocido como el oculto— que dominaba en el aula, para compararlo entonces con esas suposiciones comunes que tenían los educadores. Mi objetivo era tanto sintetizar como reconstruir, para profundizarlas más tarde, las posiciones que otros habían adoptado en sus investigaciones sobre el rol social de nuestras teorías y prácticas curriculares, pedagógicas y evolutivas ampliamente aceptadas (Apple: 2008, 5)

Apple asevera que existen conexiones poderosas entre el conocimiento formal e informal de la escuela y la sociedad.

Considérese a Apple uno de los herederos o generación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, como tal es un estudioso de la hegemonía e ideología, su estudio pasa por la crítica a la educación, abrazada por lo económico y sus funciones para con los individuos, entre ellas la de legitimar el poder. Al respecto, Basil Bernstein señala que la educación forma las "estructuras mentales del individuo" (es decir, las categorías de pensamiento, lenguaje y conducta), y que estas estructuras mentales derivan de la división social del trabajo." (Bernstein en Apple, 2008: 49) Es decir, en la educación intervienen intereses políticos, sociales y económicos. Apple explica que la estructuración de los currículums tiene que ver con una utilidad económica, dándoles un conocimiento de alto valor,

El conocimiento de alto estatus se considera como macroeconómicamente

beneficioso en los términos de los beneficios a largo plazo para las clases más poderosas de la sociedad; y las definiciones socialmente aceptadas del conocimiento de alto estatus evitan la consideración del conocimiento que no es técnico.

Es importante observar el énfasis puesto en las consideraciones macroeconómicas. Evidentemente, la reparación de aparatos de televisión es un tema que, si se aprende bien, puede proporcionar beneficios económicos a su usuario. Sin embargo, la propia economía no se verá indebidamente perjudicada si no se le concede a esto estatus de prestigio (Apple: 2008, 56)

Apple observará que las consideraciones macroeconómicas llevan a una especialización de las habilidades,⁴⁴ este tipo de competencias obedecen a los marcos de la macroeconomía. Sobre la base de los intereses ocultos, Apple señala que el currículum oculto muestra la realidad histórica y social de los individuos, lo “oculto”, hasta este momento, son los objetivos o funciones de la escuela. Es entonces que, a partir de conocimientos y prácticas se establecen relaciones de poder, “tiene mucha importancia el papel que juega la escuela en la selección, conservación y transmisión de las concepciones de competencia, normas ideológicas y valores (y a menudo el «conocimiento» de sólo ciertos grupos sociales) —todo lo cual está incluido en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas—. (Apple, 2008: 80)

A esta consideración y como parte de la estructura de poder en las escuelas, el papel del profesor también toma importancia como parte del currículum oculto; como agente de transmisión debe estar bien preparado “Teniendo esto en cuenta, las actividades del profesor han de ser entendidas no simplemente en términos de los modelos de interacción social que dominan el aula, sino en los términos de un

⁴⁴ Sobre la especialización de las habilidades, Braverman hace un análisis a la división de trabajo y señala que “El primer principio innovador del modo capitalista de producción fue la división de trabajo en las manufacturas, y en una u otra forma de división del trabajo se ha seguido siendo el principio fundamental de la organización industrial. La división de trabajo en la industria capitalista no es por nada idéntica al fenómeno de distribución de tareas, oficios o especialidades de producción a lo largo de la sociedad, pues si bien todas las sociedades conocidas han dividido su trabajo de especialidades productivas, ninguna sociedad antes del capitalismo dividió sistemáticamente el trabajo de cada especialidad productiva en operaciones limitadas (Braverman: 1984, 90)

modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de la estructura social con respecto a la cual el profesor y la propia escuela son sólo una parte " (Apple: 2008, 81)

El análisis de Apple recapitula y confirma el papel de la ideología, su aplicación y sus propósitos hegemónicos dentro de la escuela.

El aporte del currículum oculto de la pedagogía crítica ya no se centra en las relaciones de producción, sino en las relaciones de clase y las dinámicas dadas en ellas. Tanto Apple, Giroux y McLaren coinciden con que la escuela no sólo controla con las prácticas de dominio, normas, reglas y castigos, sino también con conocimientos y símbolos. Apple destaca a Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndikl, Ross Finney, Charles C. Peters, David Snedden. como los autores que elaboraron o detallaron el currículum, su función y la relación respecto al poder y el control con los intereses económicos. Para Bobbitt la especialización de los trabajos configuró al hombre como un objeto de producción, un producto que depende de otros, focalizando el conocimiento a ciertas necesidades. Bobbitt considera "el currículo como un medio para desarrollar lo que él llamaba «conciencia de grupo amplio», término que utiliza para describir el sentimiento del individuo de pertenecer a su grupo o comunidad social y económico, y a su compromiso con sus fines, valores y normas de conducta" (Bobbitt en Apple: 2008, 94) aquí se muestra la función social del currículum, Apple retoma de Bobbitt la idea de que si bien el currículum puede formar al individuo también lo puede restaurar.

El currículum plantea ideales de comunidad, aunque los intereses sean económicos, los valores dados se reflejan en una convivencia, no obstante, es preciso señalar que dichos valores se posicionan con una sociedad conservadora y homogénea para permitir el control social.

Es necesario destacar que todos esos valores y normas no son dados explícitamente para generar control, y esa es la función más importante de la ideología en la escuela, al ser actitudes que interpolan al hombre, la escuela parece estar aislada de los procesos políticos y económicos. Se legitima sin saber que lo

hace.

La crítica o estudio a la legitimación de la hegemonía pareciera que se detiene en señalar cómo los estudiantes se forman para aceptar pacíficamente las normas, y además que “acepten una perspectiva del conflicto social e intelectual, el cual actúa para mantener la distribución existente de poder y racionalidad en una sociedad” (Apple: 2008, 113), esto sólo hablando de una sociedad homogénea, los teóricos de la pedagogía crítica introducen a las sociedades desiguales, particularmente las de la clase obrera donde la raza, la etnia y el género están más marcados, ya que las dinámicas de poder cambian, son complejas. Las normas del currículum oculto de la hegemonía escapan de estos sectores. Se debe tener presente que

El currículum oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumenta su poder en cuanto que aspectos de la hegemonía. (Apple: 2008, 117)

Las suposiciones de los efectos del currículum oculto de la hegemonía, aunque muchas veces acertadas, no son un resultado total. Apple señala que dentro del currículum existen ciertas reglas o normas que pueden ser muy básicas o muy complejas para formar al hombre y un modelo de sociedad, pero su estudio establece que no necesariamente deben ser aceptadas, incluso hay una especie de negatividad y/o rechazo que conlleva a una *ruptura*. La importancia del conflicto o *ruptura*, frente a los métodos de legitimación de la hegemonía, resignifica a los grupos sociales que habían perdido relevancia para tener una autonomía y volverse activos, ahora bien, la desestimación de las normas hegemónicas no se detiene en una negación vacía, sino que examina el porqué del rechazo, esto trae una reflexión de los grupos de “oposición” para comprender sus realidades, necesidades, etc.

El análisis de Apple lo lleva a considerar modelos alternativos curriculares dentro de la educación, estos nuevos esquemas proponen modelos críticos en un sentido de transformación, así lo señala Giroux cuando explica que sí el currículum oculto “ha de continuar sirviéndonos como una herramienta teórica de valor para los educadores radicales, éste tendrá que resituarse en un discurso más crítico que deberá estar más atento a la forma de la teoría crítica y social” (Giroux: 2004, 67)

La reorientación del currículum oculto no es una tarea fácil, la pedagogía crítica observa y cuestiona el camino que han tomado los contenidos y objetivos de la educación. La crítica expone al modelo neoliberal estadounidense como uno de los responsables de la creciente industrialización y especialización de contenidos dentro de la educación, provocando un divorcio con los temas políticos y sociales. A pesar de lo dicho, los teóricos de la pedagogía crítica insisten que para lograr el cambio del currículum oculto hay que empezar a ver a la escuela como el espacio de *sociabilización*, que entre otras cosas mostrará una parte de la realidad de cada individuo que ya no tiene que ver con las metas y objetivos instruccionales de la escuela.

Al establecer la atención sobre las relaciones dadas en la escuela, los teóricos del currículum oculto de la pedagogía crítica explorarán el paradigma de la caja negra, es decir, que se admite que se ignoraban las experiencias reales de alumnos y maestros, el reto era lograr ver a las escuelas como instituciones políticas, para Giroux es importante reconocer que

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían estructura en las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos (Giroux, 2004: 72)

Giroux se coloca desde una perspectiva radical para hablar de currículum oculto, él retoma los factores externos de la escuela, como las fuerzas que influyen en la formación de individuos en el proceso de escolarización. Para resignificar el currículum oculto habrá que posicionarlo dentro de la teoría curricular crítica y expandir su estudio, es decir que ya no se centrará solamente

[...] en las relaciones sociales en el salón de clases en las escuelas, sino también en los silencios estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela. Finalmente, una redefinición del currículum oculto requiere que éste sea visto como algo más que una herramienta sostenida con buenas intenciones. Mientras que es importante usar el concepto del currículum oculto como una herramienta heurística para descubrir los supuestos e intereses que se van sin examinar en el discurso y en los materiales que dan forma a la experiencia escolar. (Giroux: 2004, 89)

La nueva sociología de currículum pretende introducir un nuevo lenguaje de interacción, para que se desarrollen nuevas relaciones. Los teóricos del nuevo currículum creen firmemente que las escuelas forman parte de un proceso social. Giroux es claro al exponer que uno de los objetivos del nuevo currículum e

generar posibilidades para la emancipación individual y social, tendremos que desarrollar un nuevo lenguaje y nuevas formas de racionalización para llevar a cabo semejante tarea. El compromiso de nuestra época no se diferencia en absoluto del compromiso al que actualmente debe hacer frente el campo del currículum. Y este compromiso es tan atractivo como radical: establecer las condiciones que permitan a la humanidad descubrir su autocomprensión y sentido. El movimiento de la nueva sociología del currículum nos proporciona una serie de posibilidades para el desarrollo de formas de currículum más flexibles y humanizadoras. (Giroux: 1997: 60)

El nuevo currículum es histórico y crítico, también es personal al reconocer las necesidades y contextos específicos. Para la ejecución del currículum oculto es importante establecer cuál es el papel del profesor o de los intelectuales de la transformación, ya que de los maestros depende, o son el agente central, para comprender y teorizar sobre el currículum oculto. Es necesario entender que si bien

con el currículum oculto se puede actualizar la imagen del alumno y profesor, es decir, verle como un sujeto activo con historia, no se abandona o se le quita valor a los contenidos; con esta integración se presta mayor atención al proceso concreto de escolarización, nuevamente entra la idea del factor humano, al ser el profesor quien está en contacto con los estudiantes (grupos de resistencia en potencia), él es quien revisa, convive, observa y analiza qué hay detrás de los contenidos, de los alumnos y el contexto donde se desarrollan.

Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistemas de significado, gustos, visiones del mundo, estilo, etc.). Al mismo tiempo, los educadores deben reconocer que los alegatos en favor del pluralismo cultural son algo vacío si no se toma conciencia de que la relación entre grupos culturales diferentes sufre la mediación del sistema cultural dominante. (Giroux: 1997, 60)

La relación del educador con la dinámica del nuevo currículum debe ser orgánica, con un nuevo enfoque: social, político y ético, más que económico y técnico, esto implica hacer un reconocimiento del currículum tradicional oficial vs el currículum oculto, con ello deberían venir ciertas interrogantes que problematicen la realidad del hombre. Dicha tarea no es precisamente fácil, depende de ciertos elementos (alumnos, maestros, escuela), así como de las condiciones sociales. El nuevo currículum pretende una educación social que genere conciencia crítica, una mejor sociedad, un nuevo orden, una educación ética con valores humanizantes

2.2.3.2 Intelectual transformador

Es innegable el rol del educador, no sólo dentro del binomio alumno-maestro, o como parte de la tríada alumno-maestro-institución, su papel es de alta importancia; si bien los alumnos representan en mayor medida la resistencia, los maestros, aunque pocos, también son parte de ella, como se venía anticipando,

ellos son la tuerca de cambio dentro de la transformación.

Dentro de la pedagogía crítica para que el maestro sea un agente de cambio se tiene que convertir en un “intelectual transformador”. La diferencia entre un maestro e intelectual transformador da un nuevo camino al sujeto que guía la transformación educativa. Antes de entrar al análisis, es menester comprender qué se entiende por intelectual. El concepto fue trabajado por Gramsci, Freire, Aronowiz y posteriormente con Giroux para exponer una posición teórica del saber, es decir, de aquel que poseía el conocimiento, pero la categoría de “intelectual” supone diversos criterios.

El análisis de los intelectuales parte de la teoría radical social marxista, como los sujetos que conectan el conocimiento con las masas con la intención de mantener el poder hegemónico, es decir, aquí los intelectuales no son más que los reproductores del conocimiento ideológico. Pero con la intervención marxista se desarrollan dos vías: la primera es la exposición de “teorías con vistas a la práctica o instrumentos técnicos con vistas al cambio”, ésta primera, por centrarse en la técnica “ignoraba la necesidad de una reflexión dialéctica sobre la dinámica y los problemas cotidianos” (Giroux, 1997: 168). La segunda vía surge en oposición a la primera y desarrolla teorías con objetivos prácticos a partir de experiencias concretas.

En una nueva redefinición del papel del intelectual, tanto en el trabajo de Gramsci como en el de Freire, se le humaniza al indicar que “todos” caben dentro de esta categoría, es decir “independientemente de la función económica y social, todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y al compartir con otros una determinada concepción del mundo” (Giroux: 1997,168)

Giroux retomará de Gramsci el desarrollo del intelectual orgánico, su papel de la teoría de la lucha social transformadora, rescatando la idea de que se necesitan situaciones concretas, así como la importancia de la “naturaleza pedagógica” en el cambio. Al desarrollo del “intelectual transformador” se adjunta el

análisis de Freire centrándose en la experiencia concreta o situaciones específicas

La contribución de Freire al esclarecimiento de la naturaleza de la teoría y la práctica y del papel del intelectual en el proceso de transformación social contiene otra dimensión importante. La teoría debe contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de diversas situaciones sociales específicas. El discurso en cuestión puede suscitarse desde las universidades, las comunidades campesinas, las asambleas de los trabajadores, o desde el interior de diversos movimientos sociales. Lo decisivo aquí es el hecho de que los educadores radicales reconozcan que estas diferentes situaciones dan lugar a diversas formas de producción teórica y de práctica. Cada una de estas situaciones proporciona otras tantas intuiciones críticas acerca de la naturaleza de la dominación y las posibilidades de emancipación social y personal, y lo hacen a partir de las particularidades históricas y sociales que las dotan de significado. (Giroux, 1997: 169)

Ahora bien, aunque teórica e idealmente el papel del profesor o de nuestro intelectual transformador esté dado, no se ignora el hecho de que el trabajo del profesor ha sido devaluado y olvidado a pesar de la insistencia en su importancia, por eso, es de alto interés para la pedagogía crítica persistir en la conversión de los maestros (transmisor, reproductor de ideología o intelectual).

Giroux ofrece puntos de vista sobre el intelectual

En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. (Giroux, 1997: 176)

Los intelectuales elevan el entendimiento humano, se asume que existe un contenido en sus ideas, es decir, toda actividad humana requiere pensamiento, ideas y reflexión, no obstante, la ejecución del pensamiento se vuelve mecánica al ser parte del proceso de alguna actividad; con esto Giroux enaltece al intelectual como un ser que sale de la actividad mecánica rutinaria para contemplar prácticas

no mecánicas sino concretas y generar una reflexión más inclusiva.

Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes». (Scheffler en Giroux: 1997, 176)

La perspectiva del educador como intelectual permite integrar crítica social, pues al ser más amplio su panorama revisa los contenidos, y además el peso ideológico de cada uno de ellos. Esta visión también le devuelve la crítica social personal al profesor dotándolo de cierta carga de responsabilidad, de ahí que los profesores eduquen a sus estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos y a su vez convertirse en intelectuales transformadores.

Pensar al educador como un intelectual transformador, y a su vez como el punto de unión entre el alumno, la sociedad y los contenidos, permite ver más allá del papel establecido del profesor y convertirlo en alguien que está dentro y fuera del ámbito escolar y así encontrar el entrecruce escolar con lo social y político:

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” (Giroux: 1997, 178)

Hacer lo político más pedagógico es devolverle acción a la práctica política, que en muchos momentos se ve ajena a la cotidianidad del hombre, aunque ésta le sea pertinente a su vida. La relación político-pedagógica o pedagógica-política implica un cambio de lenguaje respecto a la relación de contenidos con la vida diaria, desde sus prácticas hasta sus necesidades, se revisan los contextos culturales, raciales, sociales, históricos, políticos, económicos, etc. Además, el intelectual debe tener cierta tendencia hacia la justicia; el docente, en ese sentido,

no debe ser neutral, debe tomar una posición justa y un llamado a la reflexión.

La pedagogía crítica pretende reinterpretar, cambiar o reformar la práctica educativa, en un primer lugar, deja de ver a la enseñanza como un procedimiento de adiestramiento, y la piensa como un componente integral del individuo para una formación o relación con lo social. En un segundo lugar, se piensa que la educación no es parte de un trámite social con fines económicos, sino una práctica intelectual con fines sociales, políticos y humanísticos

McLaren al respecto señala que el intelectual carga una teoría y un lenguaje que describe los procesos de enseñanza, esta carga sólo puede ser adquirida por la experiencia concreta; se desarrolla un nuevo conocimiento único sobre la enseñanza

Quando los profesores son tratados como intelectuales, se les proporciona ocasiones para realizar una práctica reflexiva e informada, y son asesorados en el desarrollo de vías informadas de «saber y hacer de profesor», empiezan a comprender las consecuencias cognitivas, sociales y políticas de la enseñanza. Desarrollan una nueva comprensión de cómo se construye la cultura del aula, [...] sí como nuevas comprensiones de la importancia de desarrollar una misión y nuevos marcos de referencia para profesores y estudiantes. (McLaren, 1997: 201)

A pesar de que la teoría empató con ciertos ideales sociales para la educación, hay que exponer que el educador se enfrenta a diversos retos y contratiempos. Uno de ellos es que hay una devaluación por el trabajo del profesor, porque en lugar de vérselo como un formador activo y crítico se le redujo a un ejecutor

Underlying this orientation to teacher education is a metaphor of “production”, view of teaching as an “applied science” and a view of teachers as primarily an “executor” of the laws and principles of effective teaching. Prospective teachers may or may not proceed through the curriculum at their own pace and may participate in varied or standardized learning activities, but that which they are to master is limited in scope. (To a body of professional content knowledge and teaching skill) and fully determined in advance by others often on the basis of research on teacher effectiveness. The prospective teacher is viewed primarily as a passive recipient of this professional knowledge and play little part in determining the substance and direction of his or her

preparation program. (Zeichner, 1983: 4)⁴⁵

Esta descripción obedece claramente a una orientación tradicional de la educación. Uno de los objetivos de la pedagogía crítica es reorientar el papel del educador y su función. Zeichner apostará por las capacidades reflexivas, éticas, políticas y sociales del educador, sin embargo, el desarrollo de estas facultades, desde la perspectiva de Giroux, tienen que ver con el desarrollo del currículum, su relación jerárquica con el poder y la ideología, que hasta este momento (antes de la pedagogía crítica) había una especie de desconexión y fuerte arraigo por la psicología conductivista y cognitiva que pareciera que sólo se centra en el aprendizaje de métodos y técnicas.

Esta crítica será reforzada con la obra de John Dewey, el estadounidense en el libro *Experiencia y educación*, así como en el artículo *The relation of theory to practice in education*, entre otros, indica que las prácticas dadas dentro del aula sólo limitan la parte crítica del alumno, esto debido a que los profesores obedecen programas de la instrucción ideológica. Hay una apuesta por la racionalidad técnica, esta apreciación lleva a reflexionar y traer de nuevo a la mesa el estudio marxista y la relación que existe entre la enseñanza y los medios de producción económica. La pregunta a resolver por parte de los pedagogos críticos es ¿cómo hacer que el profesor reforme sus prácticas y se convierta en un intelectual transformador, comprometido con su rol, con sus estudiantes y con la sociedad?

Antes de llegar a las propuestas dadas por la pedagogía crítica, habrá que

⁴⁵ Traducción propia: "Detrás de esta orientación hacia la formación del profesorado hay una metáfora de la "producción", una visión de la enseñanza como una "ciencia aplicada" y una visión de los profesores como principalmente un "ejecutor" de las leyes y principios de la enseñanza eficaz. Los futuros maestros pueden o no avanzar en el plan de estudios a su propio ritmo y pueden participar en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero lo que deben dominar tiene un alcance limitado. (un cuerpo de conocimientos de contenido profesional y destreza docente) y completamente determinado de antemano por otros, a menudo sobre la base de la investigación sobre la eficacia docente. El futuro maestro es visto principalmente como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y juega un pequeño papel en la determinación del contenido y la dirección de su programa de preparación"

dejar de ver al profesor como un técnico o un empleado, esto es parte de una exigencia de la nueva teoría de la educación. Con esta demanda vienen una serie de temas centrales para la formulación de la enseñanza y de ahí determinar el rol del educador. La primera de ella es analizar la dinámica de la vida cotidiana en el aula, el desarrollo de actividades, los papeles y principalmente las experiencias únicas hacen que se destaque la importancia y reconocimiento de las escuelas⁴⁶ como “instituciones históricas y culturales que siempre encarnan intereses políticos e ideológicos” (Giroux: 1997, 220)

El análisis del lenguaje es importante para la transformación. El lenguaje dentro de la nueva teoría de la educación tiene una orientación de igualdad, libertad, dignidad, respeto, justicia, todos estos conceptos se ajustan a la idea de una nueva ciudadanía democrática y participativa. Esta visión lleva a considerar diversos conceptos, la integración de nuevas categorías tiene el propósito de configurar la relación de la esfera educativa con la política y social.⁴⁷

Estos profesores no se intimidan ante la investigación y la teoría; por el contrario, co-construyen el discurso de la teoría y la práctica. De esta forma, estamos intentando conducir una investigación que tiene múltiples misiones, es decir, una investigación que tenga consecuencias académicas, sociales y políticas.

La apuesta por la democracia se aleja de los valores tradicionales impuestos por la izquierda y derecha, y opta por ser vista como un movimiento social con valores que activen el concepto y práctica de ciudadanía, se retoma la idea de ciudadanía activa de Thomas Ferguson

los prerequisites para una democracia efectiva no son en realidad la inscripción automática de los votantes, ni siquiera el hecho de celebrar las votaciones en domingo, aunque ambas cosas pueden ayudar. La base real de una

⁴⁶ Se requiere hacer un análisis sobre el papel de la escuela como parte de la dinámica escolar. La escuela es el espacio de múltiples ideologías; dentro de ella se definen, forman, condicionan y crean identidades y subjetividades, todas estas en potencia; al salir de este espacio afectan los intereses de la sociedad. La escuela no es más el espacio inocente, pues, además, dentro de ella se regulan condiciones y normas sociales.

⁴⁷ Giroux hace una revisión de las posturas de izquierda y derecha de la democracia, concluyendo que ambas tienen fallas.

democracia efectiva la constituyen más bien unos sindicatos poderosos de fuerzas más profundamente institucionales, unos [...] partidos fácilmente accesibles, unos medios de comunicación baratos, y una floreciente red de cooperativas y organizaciones comunitarias. (Giroux, 1997: 223)

La «activación» de los conceptos democracia y ciudadanía dentro del lenguaje del profesorado representa la nueva construcción de un orden social, sin duda este proyecto se vuelve utópico, pero con miras al futuro, esta consideración implica explorar nuevas opciones, posturas y críticas sobre la enseñanza escolar. Esta pretensión lleva a examinar propuestas alternativas, y un constante cambio dentro de la educación; concebir el cambio en la educación quiere decir no estancarse con una idea sobre la educación. Esta característica tiene la función de tener en cuenta las necesidades amplias y cambiantes dentro de la educación y así mismo de la sociedad.

Nótese que es el educador quien tiene que activar estas dinámicas, está en él definir, reconocer y analizar estos conceptos dentro de la práctica educativa, a estas consideraciones Giroux señala que:

los educadores necesitan definir las escuelas como esferas públicas donde la dinámica de compromiso popular y política democrática puedan cultivarse como parte de la lucha por un Estado democrático radical. Es decir, los educadores radicales necesitan legitimar las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que ofrecen un servicio público esencial en la construcción de ciudadanos activos, con el fin de preservar su aportación decisiva al mantenimiento de una sociedad democrática y una población crítica. (Giroux: 1997, 225)

La escuela debe servir a los intereses públicos, el intelectual necesita ser un ciudadano comprometido, activo e interesado. Es evidente que el intelectual tiene que desarrollar otros aspectos que inciten al compromiso. De este concepto se revisa el objetivo y finalidad que se tiene, esto sería: un cambio, una transformación, y siguiendo a Freire, *una transformación para la liberación*. El proyecto de liberación no es otra cosa que un *proyecto ético*. Para comprender y guiar el cambio de actitud se introduce el concepto de *esperanza*.

Hay una crítica destructiva contra la esperanza por no considerársele factible

ya que no contiene ningún proyecto y es vista como un mero engaño contra la hegemonía. La esperanza no tiene ninguna estructura y ningún peso, no dentro del proyecto político y educativo que busca situaciones concretas. Pero el concepto de esperanza es reformulado dentro del lenguaje crítico de la educación, es visto como posibilidad y expansión del proyecto social.

El fundamento se encuentra en el trabajo de Ernest Bloch y Sharon Welch, ambos ven a la esperanza como el prerrequisito de la liberación, en los dos casos hay un estudio sobre las situaciones concretas que el sufrimiento, la angustia, las injusticias, combinadas con los actos de resistencia llevan a la esperanza a dar sentido a las luchas sociales ya que “se pone en juego visiones alternativas de la sociedad, de la humanidad, de las estructuras institucionales, de los órdenes del conocimiento”(Giroux, 1997: 271), es el referente y posibilidad de cambio social. La experiencia de la carencia de la realidad social conduce a la necesidad de un cambio del lenguaje, esta *experiencia*, en el análisis de Welch, y como ya lo había trabajado McLaren conducen al concepto de *solidaridad*.

Como acto de participación, la solidaridad ofrece la base teórica para el desarrollo crítico de nuevas formas de socialidad basadas en el respeto a la libertad humana y a la vida misma. Como tal, la solidaridad como experiencia vivida y como forma de discurso crítico puede servir de punto de referencia para criticar las instituciones sociales opresivas y como ideal para desarrollar las condiciones ideológicas y materiales necesarias para crear comunidades en las que la humanidad se vea más bien que negada, afirmada. (Giroux, 1997: 275)

Experimentar solidariamente el sufrimiento, el dolor, la injusticia, y el tipo de carencias que puede presentar un sector social, según Welch, le devuelve la humanidad al hombre, traslapemos esta experiencia al profesor. La autora comprende que la solidaridad, la subjetividad y los ideales no deben darse en el discurso, sino en la acción. Pero bien consciente de que el poder y los intereses ideológicos intervienen con la experiencia, la esperanza y la solidaridad, se insiste en la revisión del poder respecto al conocimiento y su relación con la producción. En un primer lugar debe estar presente la crítica y la comprensión de la ideología.

El conocimiento de esta dinámica ayudará a entender como suceden los procesos históricos y económicos que desencadenan las experiencias de conflicto, sufrimiento y lucha. A partir de dicha comprensión, el intelectual puede empezar a introducir y relacionar “la noción de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza” (Giroux, 1997: 278)

La unión entre crítica y posibilidad pretende crear una reconstrucción social. El papel del intelectual transformador es develar todas las formas que van desde la crítica a la construcción. Los intelectuales transformativos son en realidad trabajadores políticos.

2.2.3.3 Macro y micro objetivos de pedagogía crítica

La implementación de objetivos dentro de la pedagogía crítica surge a partir de un análisis de diferencia entre los objetivos de la escuela humanista y la conductista. Los intereses antagónicos de ambas escuelas ponen en evidencia sus fortalezas y debilidades. Autores de dichas corrientes defienden e insisten en los objetivos, en sus exigencias y planes de desarrollo pedagógico. La falla de muchos estudiosos o críticos de los planes pedagógicos es posicionarse en una escuela, sin considerar que existen elementos en común, este error se presentaba con doctrinas que precedían al pragmatismo de Dewey, los enfoques de la Escuela nueva permiten un diálogo entre las diversas posturas. Para que la conversación entre ambas escuelas pueda darse se necesitan una serie de cuestionamientos, ejemplo:

¿Por qué hacemos lo que hacemos?» O, «por qué hay que aprender este conocimiento?» «¿Por qué se utiliza este estilo pedagógico en concreto para transmitir información en el aula?» «¿Por qué esta forma de evaluación?» Mientras que los conductistas han evitado generalmente las cuestiones relativas a los fines, los humanistas las han reducido a la inmediatez del marco del aula y han dejado de «prestar apoyo a la propensión de los estudiantes a sobrepasar lo meramente dado, a abrirse paso a través de las experiencias de la vida diaria». (Greene en Giroux: 1997, 90)

El análisis arroja que ni los conductistas, ni los humanistas han abordado el

diálogo respecto a las relaciones entre el conocimiento que se da en el aula (aquí se incluyen los contenidos) y la interacción social, esto ha conducido a que los objetivos o metas de cada escuela sean muy específicos al no existir una relación escuela-sociedad. El estudio de Giroux expone la falta de relación entre teoría y hechos, provocando una total desconexión entre los objetivos del conocimiento con las prácticas y experiencias de los estudiantes y profesores. Sin embargo, este mismo análisis y necesidad de diálogo conduce a un nuevo enfoque de objetivos que retoman de ambas escuelas, y además, supere los objetivos de cada una.

El nuevo enfoque de objetivos requiere el desarrollo de nuevos términos, esto indica un nuevo lenguaje y una nueva forma de interacción. Se pretende “[...] romper com este ciclo reprodutivo, os educadores críticos resgatam a noção de análise dos fins. A vinculação de uma atividade laboral ao seu resultado social e sua significação política é o início do processo de resgate da aptidão à experiência formativa.”⁴⁸ (Machado Maranhão y Paes de Paula 2011). El modelo que a continuación se presenta y que es pertinente a la metodología de la pedagogía crítica es «macroobjetivos» y «microobjetivos».

La propuesta de Giroux indica que los macroobjetivos “están destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que capacitarán a los estudiantes para establecer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significación para la realidad social en general” (Giroux, 1997: 93), es decir, objetivos que tienen como propósito transformar o relacionar los contenidos con experiencias reales y no de supuestos dentro y fuera del aula. Los macroobjetivos crean una conciencia crítica, pues a partir de estos los estudiantes podrán ser capaces de distinguir el tipo de contenido y la efectividad o practicidad con la vida fuera de la escuela. “[...] los macroobjetivos incluyen lo siguiente: diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo, hacer explícito el curriculum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica

⁴⁸ Traducción propia: [...] romper este ciclo reproductivo, los educadores críticos rescatan la noción de análisis de fines. La vinculación de una actividad laboral, su resultado social y su significación política es el inicio del proceso de recuperación de la aptitud para la experiencia formativa.

y política.”⁴⁹ (Giroux, 1997: 93)

Los macroobjetivos al incorporar estos dos conocimientos como parte integral de la formación educativa, juntos no separados, amplía no sólo el conocimiento en sí, sino también explora su finalidad fuera del aula. La educación tradicional plantea una serie de objetivos o conocimientos a adquirir, sin la parte integral, lo que hace que el conocimiento sea muy específico o especializado, limitando las funciones de quien aprende. Esta visión del conocimiento no cuestiona más allá de lo aprendido en equis área.

Considérese la integración del conocimiento productivo y directivo como el macroobjetivo general. La idea es que la unión de estos conocimientos proporcionen un conocimiento social, práctico, crítico y liberador. El fundamento se encuentra en la filosofía marxista, Fromm describe la importancia de esta relación y su finalidad:

The Interrelation between concern and knowledge has often been expressed —and rightly so— in terms of the interrelation between theory and practice. As Marx once wrote, one must not only interpret the world, but one must change it. Indeed, interpretation without intention or change is empty; change without interpretation is blind. Interpretation and change, theory and practice, are not two separate factors which can be combined; they are interrelated in such a way that knowledge becomes fertilized by practice and practice guided by knowledge, theory and practice both change their nature once they cease to be separate.⁵⁰ (Fromm: 2009: 118)

⁴⁹La distinción entre el conocimiento productivo y el conocimiento directivo se da en el uso o finalidad. El conocimiento productivo es instrumental y de técnica, es decir, que su producción se da en los bienes materiales. El conocimiento directivo, por otra parte, se encarga de la parte intelectual, este conocimiento puede ir desde las cuestiones básicas que el conocimiento productivo se plantea hasta las especulativas y filosóficas.

⁵⁰ Traducción propia: La interrelación entre preocupación y conocimiento se ha expresado a menudo —y con razón— en términos de la interrelación entre teoría y práctica. Como escribió una vez Marx, uno no sólo debe interpretar el mundo, sino que debe cambiarlo. De hecho, la interpretación sin intención o cambio está vacía; el cambio sin interpretación es ciego. La interpretación y el cambio, la teoría y la práctica, no son dos factores separados que puedan combinarse; están interrelacionados de tal manera que el conocimiento se fecunda con la práctica y la práctica guiada por el conocimiento, la teoría y la práctica cambian de naturaleza una vez que dejan de estar separados.

Otro macroobjetivo es trabajar en el currículum oculto, como ya se demostró este trae consigo vastas prácticas sociales, valores morales, éticos, religiosos, ideas sobre género, sexualidad, raza, etc, que intervienen en la experiencia respecto a la relación con el conocimiento y otras expresiones e interacciones que se dan en el aula con otros sujetos de currículums ocultos explícitos e implícitos. El propósito es exponer las realidades, tanto de alumnos como de profesores, es que

Cuando estudiantes y profesores tomen conciencia de cómo ha actuado tradicionalmente el currículum oculto, ambos grupos podrán desarrollar una comprensión de sus diversos componentes y efectos y trabajar para formarse nuevas ideas acerca del mismo. Una vez que el currículum oculto se convierta en algo obvio, estudiantes y profesores se mostrarán más sensibilizados para reconocer y alterar sus peores efectos y podrán trabajar para construir nuevas estructuras, métodos y relaciones sociales en las que las normas y los valores subyacentes del aula contribuyan a promover más el aprendizaje que la adaptación. (Giroux, 1997: 96)

Un tercer macroobjetivo recae en el papel del profesor y su compromiso por desarrollar una *conciencia crítica y política* en sus alumnos. A este macroobjetivo Giroux lo carga de una conciencia y reflexión histórica en cuanto al desarrollo idealista de la educación, es decir, Giroux aprueba los trabajos idealistas de la educación, por ejemplo, los conceptos de educación que trabajó Platón o Aristóteles hasta pasar por Rousseau o Kant, la idea es no tener esa carga histórica como un cúmulo o ideales de conceptos educativos, sino tener presente que a través de la historia existió una *conciencia política crítica*.

Lo decisivo es que este objetivo no significa una acentuación del contenido político en el sentido más literal del término; más bien sugiere que a los estudiantes se les ha de proporcionar una metodología que les permita otear más allá de sus vidas privadas en busca de una comprensión de los fundamentos políticos, sociales y económicos de la sociedad“ (Giroux, 1997: 96)

Rescatar y resignificar el término «político» tiene como propósito activar la participación e interés *con* y *para* la sociedad. Este macroobjetivo se relaciona con el segundo, pues considera la práctica y la teoría, y no los ideales políticos y educativos que puede presentar un plan pedagógico, aún si este pretende un

desarrollo social práctico. Este macroobjetivo pone un marco de referencia donde se reconozcan situaciones y necesidades a partir de la experiencia de cada alumno, “en otras palabras, es cuando el marco de referencia está informado por una epistemología que contribuye a que los estudiantes reconozcan la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y de la acción.” (Giroux, 1997: 97)

Los macroobjetivos de la pedagogía crítica son claros al exponer la necesidad de una educación integral, y, principalmente política, si bien estos macroobjetivos destacan que es importante reconocer las particularidades de cada sujeto, se aplican de forma general y amplia con el propósito de abarcar, conocer y comprender más sectores de la sociedad; esto permitirá, por una parte, que nadie quede fuera de los macroobjetivos educativos, así mismo, se integran, y por otra parte, se refuerza la participación de los sujetos, no sólo dentro del aula, sino también fuera, activando o preparando a una ciudadanía activa.

Los microobjetivos pueden verse como objetivos muy específicos de la educación, es decir metas inmediatas de un curso. Para Giroux los microobjetivos

[...] consisten en esas concepciones impuestas que constituyen el meollo de una materia determinada y definen el camino que se ha de seguir para investigarla. En múltiples combinaciones, la mayor parte de los cursos incluyen muchos de los siguientes microobjetivos: la adquisición de un conocimiento seleccionado, el desarrollo de habilidades de aprendizaje especializadas, el desarrollo de habilidades de indagación específicas. (Giroux, 1997: 93)

Sin embargo, Giroux no ahonda tanto en los microobjetivos como los macroobjetivos por considerarlos limitados, él explica que su falta de interés o de importancia está en no ver clara la relación con los otros micro y macroobjetivos debido a sus especificidades. A pesar de ello, sí cree en la dinámica que estos pueden establecer. Considero que Giroux al no reconocer o darles la misma importancia cae en un error que puede desestabilizar el modelo de macro y microobjetivos .

Si los microobjetivos son específicos, su desarrollo puede acelerar el proceso de transformación de la conciencia crítica. Los microobjetivos son los que pueden llevar pequeñas metas de cambio, pues estos pueden tener un enfoque de conocimiento práctico y directivo. Además, hay que recordar que es trabajo del intelectual y del currículum oculto el desarrollo de la vinculación crítica. Si bien los planes de estudios deben ser específicos o concretos al considerar que las sociedades y sus necesidades son complejas y únicas, así mismo, los microobjetivos deben ser desarrollados. El esquema de macro y microobjetivos no debe verse separado, así que en la creación de un plan de estudios desde la pedagogía crítica debe vincular los objetivos de ambos, de la especificidad y generalidad y viceversa.

2.3 Educación y pedagogía crítica

Encarar la educación actual con la pedagogía crítica de Giroux y McLaren, más allá de ser una tarea difícil, puede resultar ser un trabajo desesperanzador. Si bien, la propuesta teórica de la pedagogía crítica, tiene sustento filosófico, sociológico y práctico, así como ideales, objetivos y metas bien establecidas, la realidad frente a los intereses económicos actuales es diferente.

Es importante enfatizar que el trabajo tanto de Giroux como de McLaren viene desarrollándose desde los 80, con antecedentes claramente establecidos a finales del siglo XX, y gran parte de las décadas de posguerra. Su evolución y despunte se da principalmente en los 90; el propósito de establecer esta línea temporal es hacer notar que ambos autores, actualmente activos, presenciaron y vivieron importantes cambios sociales, políticos, tecnológicos, laborales y económicos. Quiero destacar que a esto podemos agregar los nuevos discursos y necesidades sociales.

Pareciera una obviedad y necesidad, no sólo darle importancia a estos problemas, sino también resolverlos y comprenderlos para no caer en vicios sociales. Sin embargo, la idea de atenderlos sólo queda en la mente, en pensar o

ser conscientes de ellos, pero sin profundizar en la crítica o en un cambio real; nos enfrentamos a un muro que no permite ejecutar estos ideales como debieran, entonces, cabe preguntarse ¿qué detiene a estas propuestas que beneficiarían a la humanidad, a la sociedad y el sujeto carente? ¿Por qué si todas esas propuestas, no sólo respecto a la pedagogía crítica son ideales y funcionales, no se consideran, quedando en mero trabajo teórico o simplemente como el recordatorio de temas a pensar, sus causas y hasta posibles soluciones? Hay una diversidad de factores a examinar, para poder establecer cuál es el problema o desinterés. Claramente, podemos asentar que la economía o los intereses del mercado intervienen, pues estos se han encargado de fijar qué contenidos enseñar, hasta lograr dar una visión de la vida.

No obstante, agregando a esta observación, que resulta ser la de mayor fuerza, me atrevo a exponer y considerar que, la condición posmoderna del hombre, nos ha llevado a alejarnos de temas sociales que requieren alto interés, no descarto que la posmodernidad se mueve por ideología, pero al ser una condición que nos acontece es necesario precisar cómo, qué es y cuáles son las características para poder empatar o encajar el trabajo de Giroux y McLaren a este contexto social.

A continuación se revisará, de forma general, algunas características de la posmodernidad, cómo éstas afectan a la escuela y encararla con la pedagogía crítica; la intención es mostrar la pertinencia y el papel de la pedagogía crítica en la actualidad; asimismo, se considerará el neoliberalismo como la parte económica vigente o modelo económico vigente de la posmodernidad.

2.3.1 Pedagogía crítica y la educación posmoderna

Hablar de la posmodernidad implica introducirse, referirse, así como considerar una diversidad de temas y conceptos en torno a ella. La pregunta obligada es: ¿qué es, o qué se entiende por posmodernidad?

La palabra en si refiere a la modernidad con el prefijo *post* o *pos*, es decir,

después de la modernidad. Este apartado no pretende desglosar la modernidad, pero sí es necesario explorar los elementos fundamentales que la caracterizan.

Si bien la modernidad comprende un espacio histórico con referentes sociales que anteceden a un estado anterior, piénsese en ella como aquello que *rompe* con la tradición dada.⁵¹ La Modernidad no sólo *rompe* la tradición, sino también se afirma en ella

El tiempo moderno es el tiempo de la escisión y de la negación de sí mismo, el tiempo de la crítica. La modernidad se identificó con el cambio, identificó al cambio con la crítica y a los dos con el progreso. El arte moderno es moderno porque es crítico. Su crítica se desplegó en dos direcciones contradictorias: fue una negación del tiempo lineal de la modernidad y fue una negación de sí mismo. Por lo primero, negaba a la modernidad; por lo segundo, la afirmaba. (Paz, 2012: 61)

La modernidad es contradictoria, es un “monstruo incomprensible”, “herida y cuchillo”, “víctima y verdugo”, creación y crítica destructiva de la misma, con el afán de perpetuar el ideal de la modernidad, de lo nuevo, lo no creado; es crítica que forma y destruye.

Uno de los grandes exponentes de la modernidad, Baudelaire, la considera un absurdo, no por la falta de sentido, sino porque no se logra perpetuar lo nuevo, por la misma condición moderna de anhelar o ansiar algo nuevo.

A primera vista parece que lo nuevo según Baudelaire y lo nuevo según Rimbaud guardan poca relación. El de Baudelaire es desesperado -es el significado mismo del spleen en francés -, y logra escapar de la catástrofe, del desastre de mañana [...] Rimbaud, en cambio, fija como misión del poeta convertirse en ¡multiplicador del progreso! (Compagnon: 2010, 13)

Dos visiones que establecen que la modernidad, a pesar de tener miras al futuro, se planta en el presente. “El futuro se convierte instantáneamente en pasado;

⁵¹ La tradición se entiende como la transmisión de modelos o creencias practicadas por generaciones, la tradición sigue y se refuerza de un camino histórico. La tradición “presupone obediencia a una autoridad y fidelidad a un origen” (Compagnon, 2010: 7). La modernidad se opone a ella, rompiendo, negando y a su vez creando nuevos sistemas.

los cambios son tan rápidos que producen la sensación de inmovilidad.” (Paz: 2012, 65) La estática de la modernidad le da valor a lo existente, y al mismo tiempo crítica y anhela lo nuevo, pero también pareciera que rechaza lo viejo, dándole características negativas, la visión de Baudelaire explica que, “Lo bello sólo lo es a los ojos del público para el que fue creado, en la actualidad. Lo clásico, en vez de considerarse como lo bello intemporal, queda reducido a ser lo bello de ayer, es decir que ya no es bello en absoluto. Como el arte contemporáneo se convierte en el único valor, el arte de ayer ya no es arte” (Compagnon:2010, 21)

La modernidad apuesta al presente, siendo consciente que el presente será pasado, y su futuro, al que anhela como presente pasado. Es el instante. Baudelaire, refuerza su visión de la modernidad de varios artistas, entre ellos Guys, Courbet, Manet, notando en sus obras la idea de lo *inacabado*, lo *fragmentado*, la *carencia del sentido*, y el *sinsentido*, de esta visión crítica o comprensión logra encontrar o dar algunas características o rasgos de la modernidad: *lo no-acabado*, *lo fragmentario*, *la insignificancia* o *pérdida de sentido* y finalmente *la autonomía*⁵², estas características dadas por Baudelaire tienen una visión pesimista con carencia y desesperanza, característica que, aunque negativas, incitarán y provocarán a nuevas creaciones, además, darán paso a la posmodernidad.

La posmodernidad no es el corte sino la continuación lenta y compleja de una nueva sociedad que surge en la modernidad. “Significa asimismo el advenimiento de una cultura extremista que lleva «la lógica del modernismo hasta sus límites más extremos” (Lipovetsky, 2000: 105). Lyotard señala que: “El posmodernismo [...] no es fin del modernismo, sino su estado naciente y este estado es constante” (Lyotard, 1987: 23) pero si la posmodernidad representa una continuación del modernismo ¿cuál sería la diferencia? Las líneas que exponen las características principales de la modernidad quedan cortas, no sólo respecto a la experiencia y áreas que tocó la modernidad, sino también al trabajo teórico hecho por diversos autores de la modernidad que van desde el arte, con propiedades y configuraciones

⁵² Cnfr. Compagnon, Antoine (2010) *Las cinco paradojas de modernidad*, Siglo XXI: México.

tanto del ser humano como de la sociedad, hasta la sociedad de consumo,⁵³ que prevalecerá en la posmodernidad; sin embargo, este trabajo teórico quiere limitar al máximo todo ese análisis para centrarse en la crítica de la posmodernidad y educación.

Siendo breves, la modernidad, como se mencionó, se caracteriza por la crítica constante, creación y ruptura, que si bien dan la sensación de lo inacabado, la inmediatez y lo efímero, también se identifica por su constante resistencia por establecer algo fijo. La presencia de la posmodernidad, a pesar de traer consigo el espíritu hedonista de la modernidad, se encuentra “sin invocación ni audacia verdaderas”. La primera representa revolución, actividad; la segunda, ante tanta libertad dada por la modernidad que le da capacidad de cambio, se queda estática.

La era posmoderna cargada de las características modernas pierde el sentido de la continuidad, plantándose en un presente que avanza, se agota a sí mismo pero no trasciende. “La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no asimila ya un progreso ineluctable” (Lipovetsky: 2000, 9)

Hay múltiples factores que llevan a la estática posmoderna, la explicación del narcisismo, la extrema personalización del hombre, el consumo y todas sus posibilidades, todo ello conlleva a una sociedad individualista, retraída socialmente,

⁵³La sociedad de consumo en Lipovesky explica que “ incluso el cuerpo, el equilibrio personal, el tiempo libre están solicitados por una plétora de modelos, el individuo se ve obligado escoger permanentemente, a tomar iniciativas, a informarse, a criticar la calidad de los productos, a auscultarse y poner a prueba, a mantenerse joven, a deliberar sobre los actos más simples: ¿qué coche comprar, qué película ver, dónde ir de vacaciones, qué libro leer, qué régimen, qué terapia seguir? El consumo obliga al individuo a hacerse cargo de sí mismo, le responsabiliza, es un sistema de participación ineluctable al contrario de las vituperaciones lanzadas contra la sociedad del espectáculo, y la pasividad. En este sentido la oposición establecida por Toffler entre el consumidor de la masa pasivo y “prosumidor” creativo e independiente ignora en exceso la fundación histórica del consumo. Sea cual sea su estandarización, la era del consumo se manifiesta y continúa manifestándose como un agente de personalización, es decir, de responsabilización de los individuos, obligándoles a escoger y cambiar los elementos de su modo de vida. (Lipovetsky, 2000: 109)

capaz de valerse de sí sin necesidad del contacto humano. La consecuencia es un desinterés por el otro y por la sociedad. Contrario de la modernidad, esta nueva era presenta una despolitización y desindustrialización jamás vistas

[...] la esperanza revolucionaria y la protesta estudiantil han desaparecido, se agota la contra-cultura, raras son las causas capaces de galvanizar a largo término las energías. La res publica está desvitalizada, las grandes cuestiones «filosóficas», económicas, políticas o militares despiertan poco a poco la misma curiosidad desenfadada que cualquier suceso, todas las «alturas» se van hundiendo, arrastradas por la vasta operación de neutralización y banalización sociales” (Lipovetsky: 2000, 51)

Ahora bien, aunque se presenten todas las características que destacan el narcisismo del hombre posmoderno, los discursos de la misma posmodernidad no le dejan olvidar que es un hombre social. Comprender su despolitización resulta más complejo. Que el sujeto sea un ser individual, no necesariamente lo convierte en un ser apolítico; los análisis de Lipovetsky así como los de Maffesoli, entre otros teóricos de la posmodernidad, conducen a ver al sujeto como un ser que se agrupa según sus propios intereses colectivos: “Narciso colectivo” en Lipovetsky, “colectivos híper especializados” o “neotribus” en Maffesoli, es decir, si bien existe una pérdida del interés social, por otra parte, hay una necesidad intrínseca del hombre por pertenecer a una urbe social, y ya sea desde su interés personal, busca encajar en su esfera, provocando, aunque mínimo, un interés social, pero no necesariamente empático. Los grupos sociales individuales representan una pluralidad de grupos, con características muy específicas, para Hannah Arendt el hombre es arrojado a un mundo de pluralidad.

Así que una vez señaladas las cualidades de nuestra era posmoderna⁵⁴, con necesidades que sólo promueven un «ahora» y crecimiento de su ser ideal, dado por el consumo, podemos empezar a comprender, más allá de los intereses

⁵⁴ La “cultura posmoderna es detectable por varios signos: búsqueda de calidad humana, pasión por la personalidad, sensibilidad ecologista, abandono por los grandes sistemas de sentido, culto de la participación y la expresión, moda retro, rehabilitación de lo local, de lo regional, de determinadas creencias y prácticas tradicionales” (Lipovetsky, 2000: 10)

ideológicos, cómo se piensa una educación en una sociedad posmoderna

Aunque, es claro que la condición posmoderna del hombre no ha parado su actuar, su vivir, sobre su estilo de vida o su formación, tampoco se se ha detenido a reflexionar sobre su futuro, o su pasado, él vive por vivir el presente y satisfacer las necesidades inmediatas. Atando cabos, podemos darnos cuenta que esta actitud no es casual; pensándolo desde la educación, el modelo educativo o el modelo pedagógico actual coincide con el modelo industrial o la sociedad industrial que exige o espera ciertas actitudes, o una formación del hombre para que se reproduzca y pueda crear las condiciones de existencia que le permitan seguir alimentando su ser narcisista.

Giroux y McLaren, pedagogos del siglo XXI, comprendiendo la condición posmoderna del hombre entienden la necesidad de revisar y replantear el modelo educativo, ellos de ningún modo se posicionan como los salvadores del hombre, de la sociedad, o los transformadores radicales que planteen el cambio. No obstante, no son distantes del ambiente posmoderno, son conscientes de la necesidad de un movimiento o alteración que, desde la misma posmodernidad, cree conciencia y transformación social; a partir de la crítica y la conciencia de la posmodernidad proponen un panorama positivo.

Giroux y McLaren no son unos simples idealistas del cambio que sólo se concibe en papel, tras pesados análisis, no sólo de la educación, sino también de su historia y sus contextos, plantean una propuesta educativa desde las condiciones negativas de la posmodernidad.

Replantear el modelo educativo no sólo significa repensarlo como repararlo, es crear una conciencia de la realidad, de lo que es, con Giroux se insiste en un regreso a lo político , a *politizar* la educación

Nos encontramos con el desafío de entender la naturaleza modernista de las escuelas existentes y su negativa a renunciar a una visión del conocimiento, la cultura y el orden que socava la posibilidad de construir un proyecto democrático en el cual una concepción compartida de ciudadanía desafíe los crecientes regímenes de opresión y luche a la vez por las condiciones necesarias para construir una

democracia multirracial y multicultural. En segundo lugar, es necesario que los trabajadores de la cultura dirijan su atención al surgimiento de una nueva generación de jóvenes crecientemente formados en condiciones económicas y culturales posmodernas, que las escuelas pasan casi totalmente por alto (Giroux, 1996: 6)

Educación políticamente desde la posmodernidad implica educar con pluralidad, es decir, comprender o incluir los diversos modelos de vida, esta idea suena bien, el problema es desde dónde se aborda; ver la pluralidad desde la posmodernidad negativamente da la sensación de que los sectores múltiples son amplios y que no pueden abarcarse; la solución que da la posmodernidad es que si bien se entiende que existe diversidad o pluralidad, se educa o se les considera para ser una sola sociedad, limitando los modelos de vida, por eso, es que no se profundiza en la pluralidad, y de considerársele sólo se le ve como la parte autóctona, de nostalgia por lo antiguo, pero que no da valor al presente, esta es una forma de despolitizar al hombre, pues al no reconocer sus necesidades, sus formas y plantearle como un ser único con características específicas o generales, lo distancia de lo que realmente es, es más fácil plantear un único modelo de educación que impone una visión de vida o de razón única.

Los rasgos dominantes de la educación pública se caracterizan por un proyecto modernista que cada día depende más de la razón instrumental y la estandarización de los programas. En parte eso se puede ver en la reglamentación de las diferencias de clase, raza y sexo a través de formas rígidas de examinar, clasificar y agrupar en secciones. El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados, que la mayoría de las veces privilegian las historias, experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clase media. (Giroux, 1996: 8)

Así que, politizar la educación en la pedagogía crítica quiere decir considerar la pluralidad. Regresando a la idea de replantear la educación, no quiere decir oponerse a la actual, más bien es actualizar o ajustar la educación a los conceptos o ideas que sirvan para la construcción de un ser político.

Educación con pluralidad sugiere, según los pedagogos críticos, educar desde

el modelo democrático, donde la participación ciudadana, a partir de la inclusión y de la multiculturalidad, amplíe el panorama social. La pedagogía posmoderna debe abordar la individualidad y la pluralidad como hitos de un modelo educativo. “Los términos de identidad y la producción de nuevos mapas de significado deben entenderse en el contexto de prácticas culturales híbridas novedosas, inscritas en relaciones de poder que se cruzan de manera diferente con la raza, la clase, y la orientación sexual” (Giroux, 1996: 16)

Frente al monstruo de la posmodernidad, Giroux exhorta a no ser indiferentes de sus características, y muy por el contrario, comprender su condición cambiante. Ante esta posición, McLaren siendo consciente de la realidad posmoderna se apoya del término “posmodernismo lúdico”⁵⁵ para expresar, por una parte, que la

⁵⁵ McLaren apunta que la aparición del posmodernismo lúdico aparece por primera vez con Teresa Ebert y se pueden entender como “el enfoque de la teoría social que es decididamente limitado en su capacidad para transformar los regímenes sociales y políticos de poder—. El posmodernismo lúdico generalmente se centra en el fabuloso potencial combinatorio de signos en la producción de significado, y se ocupa de una realidad que está constituida por el continuo carácter juguetero del significante y la heterogeneidad de las diferencias. Como tal, el posmodernismo lúdico (por ej., Lyotard, Derrida, Baudrillard) constituye un momento de autorreflexión en desconsruir las metanarrativas occidentales, afirmando que «el mismo significado es autovidido e indecible»

El posmodernismo lúdico se asemeja a lo que Scott Lash (1990) llama «posmodernismo espectral» -una forma de crítica que se ocupa de la desdiferenciación y la desdibujación del conocimiento y los géneros disciplinarios (por ej., literatura y criticismo) e implica la implosión de lo real en la representación, de lo social en los medios de comunicación, y el cambio de valores en un signo-valor-. Para el posmodernismo espectral, lo social es absorbido y disuelto en el mundo de signos y de la comunicación electrónica, mientras que la profundidad del significado es impulsada a la superficie.

El posmodernismo lúdico suele adoptar la forma de destitución triunfalista y vieja del marxismo y de la gran teoría, como si estuviese desesperadamente enredado en un fútil proyecto de magnitud histórico-mundial que está fuera de lugar en estos nuevos tiempos. Dicha tentativa suele aportar nuevas formas de «totalización» al debate a través de la puerta trasera del antifundacionalismo teorizante (la universalización de Lyotard de las historias locales, por ejemplo).

El tipo de teoría social posmoderna que quiero plantear como contra-peso al posmodernismo escéptico y espectral ha sido denominado «posmodernismo de oposición» (Foster 1983), «teoría radical crítica» (Zavarzadeh y Morton 1991), «educación posmoderna» (Aronowitz y Giroux 1991), «posmodernismo de resistencia» (Ebert 1991b, próximamente, b), y «posmodernismo crítico» (Giroux 1992; McLaren y Hammer 1989). Estas formas de crítica no son alternativas al posmodernismo lúdico sino apropiaciones y extensiones de esta crítica. El posmodernismo de resistencia aporta a la crítica lúdica una

conciencia crítica muestra la textualidad de las diferentes relaciones sociales, así como el medio de introducir la diferencia en la politización educativa, no se abandona la

[...] la indecidibilidad o la contingencia de todo lo social; por el contrario, la indecidibilidad de la historia es concebida como relacionada con la lucha de clase, la institucionalización de las relaciones asimétricas de poder y privilegio, y la forma en que las consideraciones históricas son contestadas por los diferentes grupos (Zavarzadeh y Morton 1991; Giroux 1992; McLaren y Hammer 1989). Sobre este tema Ebert indica: «Necesitamos articular una teoría de la diferencia en la que la pérdida diferida y diferente de significantes no es considerada como el resultado de la inmanente lógica del lenguaje sino como el efecto de los conflictos sociales que atraviesan la significación» (1991 b: 118). En otras palabras, ver la diferencia como una simple textualidad, como un espacio formal, retórico, en el que la representación narra su propia trayectoria de significación, e implica ignorar las dimensiones sociales e históricas de la diferencia. (McLaren, 1997: 245)

Para McLaren, comprender la posmodernidad y la diversidad que ésta presenta, no es más que una herramienta que permitirá explorar aspectos de la totalidad con proyecciones a universalidad, no en un sentido de homogeneidad sino de no-exclusión y lo expone de la siguiente forma.

La comprensión global es una «forma de explicación que es relacional y transdisciplinar y que produce una consideración de los "efectos-de-conocimiento" de la cultura relacionando varias series culturales» (Es una forma de indagación que intenta orientar sobre cómo la crítica posmoderna lúdica sirve como estrategia de la contención política, privilegiando formas de análisis «local» que centran el sujeto en la experiencia como el lugar arquimediano de la verdad y propone a la ideología como el único «lector» de la experiencia. (McLaren: 1997, 255)

Los pedagogos críticos no niegan la posmodernidad, se apropian de ella. La pedagogía crítica, por su naturaleza, le es pertinente a la posmodernidad. La pedagogía crítica convive con los sentimientos de desesperanza, de pérdida, que la

forma de intervención materialista, ya que no se basa únicamente en una teoría textual de la diferencia sino en una que es social e histórica. (McLaren, 1997: 245)

cultura posmoderna llega a los jóvenes.⁵⁶

La pedagogía crítica reconoce los problemas de la juventud fronteriza mirándolos de frente. La educación frente a la posmodernidad tiene diferentes alternativas, sin embargo, parece que se empeña en seguir una sola: la que no considera los problemas múltiples y prefiere rechazarlos y centrarse en la inmediatez, en la educación líquida como Bauman lo señalará.

Los pedagogos críticos o la pedagogía crítica surge, tal vez, en respuesta a la condición moderna, no como una solución, sino como una alternativa que pueda integrar el juego de la posmodernidad con la inclusión, con la diversidad de discursos, pero que funcionen y sean parte de la vida o del modelo educativo concreto con un propósito social claro; el multiculturalismo, la diversidad de discursos, las múltiples necesidades no deben ser silenciadas, escondidas, negadas por un hartazgo de la posmodernidad, muy por el contrario, deberían ser expuestas para comprender la globalidad de la posmodernidad, la que nos acontece y nos exige. Ahora bien, eso sólo explica una necesidad de la sociedad posmoderna respecto a la educación, sin embargo, y como ya se ha anticipado, la posmodernidad está acompañada, o lo que la hace ser, es el modelo

⁵⁶ Juventud fronteriza es un concepto que utiliza Giroux para explicar las condiciones sociales y económicas en la formación de los jóvenes, muchas veces fuera del ámbito escolar sus condiciones se combinan con una política de desesperación. La juventud fronteriza está fuertemente desarrollada con las condiciones posmodernas, existe una crisis una disolución por los sistemas económicos fuertes movimientos sociales un mundo donde la pluralidad y las exigencias de múltiples fronteras están marcadas "Quisiera abordar el concepto de juventud fronteriza mediante un análisis general de algunas películas de los últimos años que intentaron retratar la crítica situación de los jóvenes en las condiciones de una cultura posmoderna. Voy a concentrarme en tres películas River's Edge (1986), My Own Private Idaho (1991) y Slackers (1991). Estos tres filmes no sólo señalan algunas de las condiciones sociales y económicas que influyen en la formación de la juventud, sino que muchas veces lo hacen dentro de una narrativa que combina una política de desesperación con una descripción altamente sofisticada de las susceptibilidades y estado de ánimos de una generación joven. Para los educadores críticos el reto está en preguntarse cómo se podrá usar una pedagogía crítica para neutralizar las peores implacables sillas de la crítica cultural posmoderna, apropiándose al mismo tiempo de algunos de sus aspectos más radicales. Simultáneamente tenemos el asunto de cómo idear una política y el proyecto de pedagogía para crear las condiciones de la acción social y el cambio institucionalizado entre la juventud posmoderna (Giroux: 1996, 11)

capitalista/neoliberal.

2.3.2 Pedagogía crítica y el modelo económico

La sociedad posmoderna encuentra sus razones en múltiples aspectos de la vida, mucho se piensa en la evolución de la sociedad hasta nuestros días, gran parte de sus motivos se encuentran en la *psique* de las sociedades, la *psique* del hombre, de sus deseos, necesidades y cómo éstas afectan sus relaciones, y aunque gran parte de las teorías sociales funcionan para comprender el modo en que nos desarrollamos, tienden a encajar con la realidad que vivimos; y aun así, existen otros elementos que exponen las características de nuestro actuar. Como se ha venido anticipando existen dos elementos clave, visibles y a la vez ocultos que influyen en la formación del hombre, la primera de ellas es el uso de la ideología y su desarrollo, así como las intenciones del sistema económico dominante.

Respecto al modelo económico dominante: el capitalismo, su nacimiento, desenvolvimiento y justificación, podemos encontrar sus bases con autores como Marx y su explicación del materialismo dialéctico, hasta Freud y el desarrollo de las sociedades a partir de la ontología y filogénesis para encontrar una necesidad más primitiva y de supervivencia: “La necesidad de vincularse con otros seres vivos, relacionarse con ellos, es imperiosa y de su satisfacción depende la salud mental del hombre. Esta necesidad está detrás de todos los fenómenos que constituyen la gama de las relaciones humanas íntimas [...]” (Fromm: 1964, 33)

Si bien, el modelo capitalista comprende, en mayor medida, las relaciones de reproducción y de economía, también tienen que ver con un *carácter social*⁵⁷, que

⁵⁷ Carácter Social explica Fromm, es concepto que se refiere “ El núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de los individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual, que es diferente en cada uno de los individuos pertenecientes a la misma cultura. El concepto de carácter social no es más un concepto estadístico en el sentido de que sea la simple suma total de los rasgos de carácter que se encuentran en la mayoría de los individuos de una cultura dada” (Fromm: 1964, 71)

explica cómo se estructuran los individuos. La función del carácter social moldea a los hombres de tal forma que en colectividad se comporten o interactúen de cierta forma, *obren como tienen que obrar*, “En otras palabras, la función del carácter social consiste en moldear y canalizar la energía humana dentro de una sociedad determinada a fin de que pueda seguir funcionando aquella sociedad” (Fromm:1964 72).

La génesis del capitalismo no sólo desarrolla las operaciones concretas del mercado, sino que también se forma con elementos sociológicos, ideológicos que el carácter social moldea hasta convertirlos en una necesidad o impulso de supervivencia. El análisis de Fromm, apoyado en las teorías de Marx, Freud y otros autores que explican los modelos de reproducción, señala que los modelos económicos y sociales crean modos o aspectos para que estos puedan desenvolverse, pero también crea condiciones externas para afinar dichas actitudes, aún así, es claro al comprender que los mismos factores externos pueden estar fuera de sus manos y la existencia del hombre se tiene que adaptar.

En *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* de Erich Fromm se hace un estudio de la evolución del capitalismo del siglo XVII hasta el capitalismo del siglo XX, más allá de desarrollar su transformación, sus factores sociales o temporales, Fromm quiere mostrar los efectos que tuvo en cada siglo y cómo dichos efectos fueron arrastrados hasta el capitalismo del siglo XX, como primera característica se expone la apertura del mercado,⁵⁸ que cambiará la visión del hombre quitándole su posición antropocentrista; “El hombre deja de ser la medida de todas las cosas en la esfera económica” (Fromm, 1964: 77) El mercado se vuelve el protagonista de las relaciones sociales . Sin embargo, el hombre no logra comprender por qué no se explica que ha sido desplazado abiertamente, es entonces que el mismo sistema económico establece formas para que el individuo y su necesidad de pertenecer y sobrevivir encajen en la sociedad.

⁵⁸Confront: Fromm, Erich (1964) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. FCE: Mexico. P. 76

El funcionamiento económico del mercado descansa sobre la de muchos individuos que quieren vender sus mercancías en el mercado correspondiente, así como desean vender su trabajo o sus servicios en el mercado de trabajo o de personalidades. Esta necesidad económica de la competencia condujo, [...] a una actitud cada vez más competitiva caracterológicamente hablando. El individuo se sentía impulsado por el deseo de sobrepasar a su competidor, con lo cual resultaba totalmente invertida la actitud característica de la época feudal, según la cual cada uno tenía el orden social su lugar tradicional, con el que debían contentarse (Fromm, 1964: 79)

El análisis de Fromm explica que el hombre se mueve por codicia, egoísmo o vanidad, que la cultura posmoderna lo identificará como narcisismo, esto romperá con la naturaleza del hombre de integrarse socialmente y de la necesidad de vincularse con otros seres humanos, provocando “la quiebra del principio tradicional de solidaridad humana” (Fromm, 1964: 82), pero esto implica la creación de nuevas formas de explotación, que se traducen a nuevas dinámicas de poder, así que el nuevo carácter social es esencialmente “competidor, acumulativo, explotador, autoritario, agresivo e individualista.” (Fromm: 1964, 86)

Recapitulando las características que el capitalismo del siglo XVII, XVIII, XIX y XX legó al capitalismo del siglo XXI, podemos tener las siguientes consideraciones: 1) el mercado se convierte en el protagonista de las esferas sociales, 2) el hombre pasa a ser el objeto del mercado, sin perder sus cualidades humanas que van desde las más apreciables como el amor, la esperanza, la creatividad, etc., sin olvidar sus otras características dadas por la ideología del capitalismo como el narcisismo, el egoísmo, el individualismo o la competencia, 3) si es una necesidad del hombre sobrevivir y adaptarse a los contextos, siendo parte de una sociedad de mercado, el hombre como sujeto se tiene que adaptar y convertirse en un hombre objeto. A esta consideración hay que introducir una característica del capitalismo del siglo XX esto es la abstracción del hombre.⁵⁹

A fin de comprender el proceso de abstractificación en el hombre moderno, debemos examinar primero la ambigua función de la abstracción en general. Es evidente que

⁵⁹ La abstracción forma parte de los nuevos procesos de enajenación por parte del capitalismo del siglo XX. Entender el proceso de abstracción no solamente funcionará para comprender la objetivación del hombre en el capitalismo del siglo XX y XXI sino también para explicar la realidad que vive. En una sociedad donde los principios económicos toman mayor fuerza el hombre tiene que ser visto o considerado de otra

las abstracciones en sí mismas no son un fenómeno moderno. En realidad, la capacidad creciente para formar abstracciones es característica del desarrollo cultural de la especie humana. Si digo “mesa”, empleo una abstracción: me refiero, no a una mesa determinada en toda su plena concreción, sino al género “mesa”, que comprende todas las mesas concretas posibles. Si digo “hombre”, no hablo de esta o aquella persona en su concreción y singularidad, sino del género “hombre”, que comprende todas las personas individuales. En otras palabras, hago una abstracción. El desarrollo del pensamiento filosófico y científico se basa en una capacidad cada vez mayor de abstracción, y renunciar a ella significaría retroceder al tipo de pensamiento más primitivo.

Pero hay dos maneras de relacionarse con un objeto: podemos relacionarnos con él en su plena concreción; entonces el objeto aparece con todas las cualidades específicas, y no hay ningún otro objeto idéntico a él. Y podemos relacionarnos con el objeto de un modo abstracto, es decir, tomando en cuenta sólo las cualidades que tiene en común con todos los objetos del mismo género, con lo cual se acentúan ciertas cualidades y se ignoran otras. La relación plena y productiva con un objeto comprende esta polaridad de percibirlo en su singularidad y al mismo tiempo en su generalidad, en su concreción y al mismo tiempo en su abstracción. (Fromm: 1964: 99)

Pensar al hombre como parte de la abstracción ha llevado a sustituir las cualidades, formas y necesidades específicas (*lo concreto*), por abstracciones generales que lo alejan de lo real. Otra consecuencia de la abstracción posmoderna es que los hombres, como parte del mercado, pierden sus cualidades específicas, la idea del hombre único se sustituye por la idea de un hombre reemplazable, que tiene ciertas funciones por cumplir: el valor del hombre se reduce al de función económica en la sociedad. Considérese el siguiente ejemplo:

“Muere un fabricante de calzado”. En realidad ha muerto un hombre, un hombre con ciertas cualidades humanas, con esperanzas y desilusiones, con una mujer e hijos. Es verdad que fabricaba calzado, o más bien que tenía y dirigía una fábrica en que los trabajadores manejaban máquinas que hacían calzado; pero si se dice “Muere un fabricante de calzado”, la riqueza y la concreción de la vida humana se expresa en la fórmula abstracta de una función económica. (Fromm: 1964, 101)

El propósito de explicar el valor que toman las abstracciones por encima de lo concreto es para poner en evidencia porque las situaciones concretas de los hombres habían sido ignoradas o no tratadas, un segundo propósito pretende

rescatar lo concreto dentro de nuestra sociedad, piénsese en el trabajo del maestro como intelectual transformador, este no se reduce a las percepciones económicas que minimizan a los alumnos, los maestros tienen el trabajo de desencadenar nuevos diálogos y nuevas perspectivas, a propósito, McLaren y Huerta-Charles apuntan que: “Necesitamos [...] trascender la revolución auto-limitada y el trabajo alienado. Los maestros necesitarán practicar teóricamente la filosofía, a través de acercarse a cualquier situación con el supuesto de que no saben la respuesta, lo que es una aproximación preferida o simplemente repetir conclusiones que ya hayan sido aprobadas” (McLaren y Charles-Huerta, 2011: 227)

La pedagogía crítica cambia la visión del hombre, no como el objeto de dominación del capitalismo sino como un sujeto libre. Como ya se ha mencionado, el capitalismo como modelo dominante abarca grandes sectores de la sociedad con la intención de formar a los hombres para su beneficio. Hasta este punto y con lo tratado si bien el hombre era moldeado y/o formado como un engrane de la economía, aunque ajeno de su realidad, con la evolución agresiva del mercado, la nueva etapa del capitalismo, el neoliberalismo opta por un nuevo enfoque de la educación para con el mundo laboral. Las nuevas políticas educativas implementan planes donde el alumno, antes de entrar al mundo laboral sea sometido a pruebas y exámenes para ver si es *apto*, esto confirma el papel del maestro como un ejecutor y del alumno con un objeto desechable, para McLaren esto es “ simplemente una muestra de los estragos generados y de la insensibilidad ante el sufrimiento de la humanidad que exhibe el capitalismo neoliberal, que deshumaniza a las personas transformándolas en “cosas desechables”. (McLaren y Huerta Charles 227)

A esta crítica se tiene que sumar el hecho de que la educación se convierte en proceso burocrático. Pero estas críticas y reflexiones no asombran a la realidad concreta, de hecho pudieran parecer cortas ante el monstruo real del capital, el horizonte se torna negativo y pesimista, sin embargo, es parte de la misma abstracción que la pedagogía crítica busca un alternativa y apoyados en el trabajo de Kosik se busca regresar a *lo concreto*.

En un primer lugar, la pedagogía crítica intenta comprender el mundo dialécticamente, es decir, consciente de la diversidad de contradicciones, y cómo estas se expanden a un nivel global. Si bien los pedagogos críticos comprenden que las bases de la pedagogía crítica se da en los espacios específicos o pequeños, la intención es comprender la globalidad, pues un mundo abrazado por el capitalismo y la globalización, no se puede quedar exento, tampoco negarlo; pero si comprender la totalidad, no como una sola (homogéneamente) y si como la que se forma de niveles o estratos que la constituyen.

La totalidad comprende la realidad. Antes de continuar, es pertinente preguntar ¿Qué es la realidad? Para responder tan polémica y compleja pregunta utilizaré en extenso el concepto de Kosik

[...] es un complejo de hechos, de elementos simplísimos y directamente inderivables, de ello se desprende, en primer lugar, que lo concreto es el conjunto de todos los hechos, y, en segundo lugar, que es la realidad en su concreción es esencialmente incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos, hechos ulteriores, que fueron olvidados o aún no descubiertos, y, mediante esta adición infinita, se pueden demostrar el carácter abstracto en concreto del conocimiento[...] (Kosik, 1976, 55)

Esta primera aproximación de la realidad y su concreción rompe la imagen de la globalidad como una esfera única, dotándola de múltiples elementos, además, le da la característica infinita de lo inacabado, así también de lo que no está definido ni está dado de forma estática. A esta definición también se agrega que:

Existe una diferencia fundamental entre la opinión que considera la realidad como totalidad concreta, es decir, como un todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación, y el punto de vista según el cual el conocimiento humano puede o no puede alcanzar la "totalidad" de diversos aspectos y hechos, propiedades, cosas, relaciones y procesos de la realidad. En el segundo caso la realidad es comprendida como el conjunto de todos los hechos. Puesto que todos los hechos por principio no pueden ser nunca abarcados por el conocimiento humano, ya que siempre es posible agregar otros hechos y aspectos, la tesis de la concreción, o de la totalidad, es considerada como algo místico. Pero, en verdad, la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clase de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad,

y todos los hechos (juntos) no constituyen a una totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles, e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo. Lo concreto, o sea la totalidad, no es, por tanto, todos los hechos, el conjunto de ellos, el agrupamiento de todos los aspectos, cosas y relaciones, ya que en este agrupamiento falta aún lo esencial: la totalidad y la concreción. Sin la comprensión de que la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos, el conocimiento de la realidad concreta no puede hacer algo místico, o la incognoscible cosa en sí. (Kosik, 1976; 55-56)

Comprender la totalidad y lo concreto, desde la pedagogía crítica, exige ver más allá de los métodos, técnicas o incluso de los contenidos que se desarrollen en una escuela con realidades concretas únicas.

La pedagogía crítica de cara con el neoliberalismo, capitalismo y globalización tiene que considerar o tiene que ser vista con miras a la totalidad desde su particularidad. Esta idea puede resultar desesperanzadora e incluso utópica, sin embargo, es momento de que los pedagogos críticos partan de una realidad de hechos, o de actos reales para empezar a ver desde nuestra contemporaneidad, a pesar de nuestra condición posmoderna, de las condiciones económicas del capitalismo, de todos los problemas de raza, de género y sexualidad, una visión que nos guíe a la construcción de una lucha o un cambio para la emancipación del hombre. Esto es posible si, además de considerar la totalidad, se tiene una postura crítica contra los modelos hegemónicos de dominación, es necesario insistir en las alternativas de cambio, McLaren y Giroux tomando en cuenta la dialéctica de la totalidad de Kosik no se centran sólo en un aspecto de la sociedad, sino también y muy conscientes de ello, piensan desde la educación que integra la parte política, como aquello que considerará a la totalidad, y no como una esfera en sí, toman los aspectos distintos y diversos de cada sociedad; para ellos, así como para otros muchos autores, la democracia es la vía, pues su estructura política pudiera tener los elementos para generar dicho cambio

2.3.3 Pedagogía crítica y la transformación social

Los apartados anteriores, además de señalar la función o los elementos básicos para comprender la teoría y la práctica de la pedagogía crítica, se encargaron de explorar las situaciones a las que se enfrenta no sólo la condición posmoderna, sino también su situación económica social e incluso algunos aspectos sociológicos y psicológicos más profundos del hombre. Pero es momento de indicar cómo a partir de la pedagogía crítica se puede dar la transformación social.

Existen acciones que desde la particularidad encienden el cambio, pero aquellos hechos siempre tendrán pretensiones en lo general, a pesar de ello y para que el proyecto no quede como una idea simple de transformación, o sólo se aplique en pequeños grupos, los pedagogos críticos toman a la democracia como el modelo político viable para el cambio.

La pedagogía echa mano de múltiples teorías para fundamentar su propuesta, todas ellas buscan formar a un sujeto crítico, empático, participativo y consciente, pero además de tener la carga intelectual y social, se quiere que sea un ser activo, los apartados que anteceden a este explican la apatía política que presenta el hombre actual. A continuación se expondrán qué elementos o cómo desde la democracia se propicia la transformación y la participación del hombre, también, se señala el camino que toma la educación de la mano de la pedagogía crítica y cómo desde este sector se expande el cambio.

Se pretende por una parte exponer el ideal de la transformación social a partir de la pedagogía crítica, asimismo, explorar los elementos políticos o funcionales de la democracia para una transformación, centrándose principalmente en la idea del ciudadano activo-participativo, y que a partir de la democracia integre las necesidades de varios.

Necesitamos repensar el papel de la educación esto implica

[...] reexaminar el papel de la educación que, sin ser hacedores de todo, es un factor

fundamental en la reinención del mundo. En la posmodernidad progresista [...] No hay espacio para los optimismos ingenuos y para pesimismo deprimentes [...] La educación es práctica indispensable específica de los seres humanos en la historia con movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos generarían la necesidad de la educación (Freire, 1997: 16)

Pensar a la educación como parte de un proceso político no es una idea innovadora para la pedagogía crítica, de hecho, tiene sus orígenes con la educación clásica antigua, sin embargo, esta idea resuena en Giroux y McLaren de su maestro Freire. En las obras tempranas de Paulo Freire en textos como *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagógica del oprimido* y *La importancia del proceso de liberación* podemos encontrar ya una necesidad de vincular el proceso pedagógico con lo político y lo político con lo pedagógico.

2.3.3.1 Práctica Educativa

La práctica educativa no es un simple proceso de transmisión, sino una práctica activa, esto sugiere que los involucrados sean seres en movimiento, también que el acto de estudiar no se reduzca al lápiz y papel, sino a una relación activa entre los sujetos y el mundo.

Estudiar un texto exige un análisis del estudio de quien, estudiando, lo escribió; requiere una comprensión de las condiciones sociológico-históricas del conocimiento. Y requiere una investigación del contenido que se va a estudiar y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, recrear, reescribir, y todo esto es tarea de un sujeto, no de un objeto. Es más, con este enfoque un lector no puede separarse del texto, porque ello equivaldría a renunciar a una actitud crítica con respecto al texto... Por constituir una actitud hacia el mundo, el acto de estudiar no puede reducirse a la relación que se establece entre el lector y el libro, o entre el lector y el texto. De hecho, un [texto] refleja la forma en que su autor se enfrenta al mundo, el texto expresa esa confrontación... Un estudioso no debería perder nunca su curiosidad acerca de otras personas o de la realidad. Hay quienes preguntan, quienes tratan de encontrar respuestas y quienes continúan la búsqueda. (Freire en Giroux:1997, 134)

El concepto clave que guiará la idea de transformación en la práctica educativa es el de acción, piénsese en este como un concepto de movimiento constante, ligado con la noción de experiencia. El propósito es comprender que la escuela se rodea de experiencias múltiples y complejas, donde se desarrollan una serie de situaciones. La escuela representa un campo cultural, un microorganismo de prácticas múltiples, este será el pretexto para pensar a la escuela como el espacio de cambio.

En este espacio pedagógico, cultural, social y político se entrelazan relaciones de carencia, de necesidad pero también de poder y de ideología; este espacio tan rico y lleno de información carece de sentido sin sujetos que sean capaces de interpretarlo.

La importancia teórica de este tipo de cuestiones depende directamente de la necesidad que tienen los educadores críticos de elaborar un discurso en el que pueda desarrollarse una política más comprensiva de la cultura y la experiencia. Lo que aquí constituye el objeto de debate es el reconocimiento de que las escuelas son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos. Es decir, las escuelas están lejos de ser realidades ideológicamente neutrales, ni tampoco se limitan a actuar como agentes de reproducción de las relaciones y los intereses sociales dominantes. (Giroux: 1998, 136)

Las escuelas forman relaciones sociales, se construyen y definen realidades que se vinculan y explotan fuera de estos espacios. La práctica educativa tradicional tiene bien fijos sus objetivos y se realizan a través de discursos de control y gestión, se legitima el conocimiento y la ideología. La práctica educativa clásica puede verse como una administración de actividades y resultados, sin considerar las experiencias del profesor y alumno; estos hechos son vistos como el cumplimiento metódico de un trabajo. Si la práctica educativa de la pedagogía crítica se guía por el movimiento y la actividad radical, se podría decir que la práctica educativa tradicional se lleva a cabo por la docilidad.

Docilidad significa «enseñabilidad» y es simplemente la cualidad de estar en disposición de seguir instrucciones sencillas y de tener confianza en el maestro, el cual ha pasado antes por todas las etapas del aprendizaje —y tal vez tiene ya una larga experiencia en la enseñanza—y justamente por eso sabe lo que está haciendo... (Tú), aunque no tengas talento, siguiendo paciente, dócil y seriamente un método que te hará avanzar paso a paso, podrás elaborar un buen tema. (Giroux: 1997, 140)

La cita sugiere que existe pasividad o apatía por parte del profesorado hacia los estudiantes y de los estudiantes para con sus profesores, porque como se ha explicado: la educación o la práctica educativa no había sido interpretada como parte de una esfera de realidades que se afectan y sólo se le había visto como un trámite burocrático por el cual es forzoso pasar.⁶⁰

La nueva práctica educativa, además de oponerse al discurso tradicional, trae consigo una serie de *discursos*, que permiten no encasillar al alumno o docente como un sujeto único, diferente y aislado, sino integrarlo. Esta práctica toma las experiencias positivas o negativas, de poder, de injusticia, de desigual e igualdad, con el fin de considerar las prácticas políticas y culturales que se reflejan fuera del aula.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas a partir de la concepción de diferencia y diversidad cultural aparecen adornadas con el lenguaje del pensamiento positivo. Esto resulta evidente en los proyectos de curriculum desarrollados en torno a tales prácticas. Estas generalmente estructuran los problemas de curriculum incluyendo referencias a los conflictos y tensiones que existen entre diferentes grupos. Pero, más que educar a los estudiantes para las formas de lucha de los diferentes grupos en el contexto de unas relaciones de poder y dominación tal como se desarrollan hasta sus últimas consecuencias en el anfiteatro de la sociedad en general, estos enfoques subordinan los temas de lucha y poder a la tarea de desarrollar objetivos pedagógicos que fomenten el respeto y la comprensión mutuos entre diferentes grupos culturales. (Giroux: 1997, 146)

Pero ante la diversidad de contextos y relaciones múltiples es importante considerar un marco general, un programa que apunte a la pluralidad sin caer en el

⁶⁰ El derecho a la educación como algo obligatorio y no como parte de la vida integral del ser humano.

objeto de investigación. Este marco general plantea un reconocimiento de otras subjetividades, y a la vez la construcción de una realidad (mi realidad) en conjunto con otras.

La práctica educativa de la pedagogía crítica desarrolla un lenguaje que toma distancia del discurso de la producción, se emplea un lenguaje crítico que atraiga a los alumnos, no sólo respecto a los contenidos escolares, sino también a los intereses sociales y culturales.

La clave para llevar a cabo una pedagogía crítica con interés político cultural es el cambio de lenguaje y de intereses. Si bien estos objetivos se pueden desarrollar con los macro y micro objetivos así como en los contenidos y el papel del intelectual, la práctica pedagógica es la que se encarga de desplegar las conexiones entre todas ellas, el argumento de Giroux es que “dentro de estas interconexiones donde una teoría de la estructura y al mismo tiempo de la acción puede construir un nuevo lenguaje, señalar nuevas cuestiones y posibilidades y permitir a los educadores entendidos como intelectuales transformativos luchar por el desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas.” (Giroux: 1997, 157) Esto sería conectar la pluralidad, reconocer los problemas, las necesidades, las ventajas y las desventajas de cada esfera, ya no sólo la de las realidades de cada individuo sino también las sociales. Es recurrente la insistencia de dejar de considerar los conceptos, las ideas, las prácticas como algo fijo, piénsese en la palabra transformación, como el cambio o lo que avanza, creando y modificando lo que hay, solo así se puede concebir una transformación.

La radicalidad es una parte fundamental dentro de la pedagogía crítica, pues ella contiene conceptos como posibilidad, crítica y cambio, pero además, trae consigo la idea de resistencia: de lucha. Giroux y McLaren inspirados por los trabajos y lucha de Freire tanto en Latinoamérica como en Africa comprenden que existe una relación compleja entre los individuos, el poder, la dominación y la transformación; y el vínculo se vuelve aún más complejo cuando se entiende la multiplicidad de nexos. Este reconocimiento sugiere que no existe una universalidad respecto a las relaciones, se pueden intuir aspectos generales, pero la realidad

concreta siempre será única, ya que de ella dependen múltiples factores. Se crean unas series de combinaciones, prácticas, ideas, contradicciones, ideologías y personalidades, a esto se agrega la idea de que no se puede dar por terminada o concluirse la existencia del hombre, en el sentido de definir totalmente una relación.

La importancia de un lenguaje único dentro de la práctica educativa, nos acerca a comprender mejor cómo se dan estas relaciones y de qué forma se puede modificar, configurar o adaptar la práctica para la transformación. Esta idea se fundamenta con el trabajo del brasileño, Giroux explica que Freire

[...] aporta una nueva dimensión a la teoría y la práctica educativas. [...] porque conecta el proceso de lucha con las particularidades de las vidas de la gente, abogando simultáneamente por una fe en el poder de los oprimidos para luchar en favor de su propia liberación. Esta idea de la educación es algo más que la formulación de un pesimismo crítico, al estilo de Orwell; es un discurso que crea un nuevo punto de partida que intenta hacer realidad la esperanza y eliminar la fuerza de convicción de la desesperación. Según la visión de Freiré, la educación se convierte al mismo tiempo en un ideal y en un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad. Como ideal, la educación «habla» a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de toda doctrina política específica, mientras que simultáneamente conecta la teoría y la práctica sociales con los aspectos más profundos de la liberación. De esta manera, como expresión de la teoría social radical, la política cultural de Freiré es más amplia y más fundamental que cualquiera de los discursos políticos específicos, tales como la teoría marxista clásica, un punto que a menudo desconcierta a sus críticos. De hecho, estas ideas representan un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a la lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, así como en torno a una lucha por formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que ofrezcan las condiciones para el cambio social y, a partir de aquí, para la auto liberación. (Giroux: 1997; 160)

El nuevo lenguaje de la práctica educativa es crítico pero además con fuertes tendencias a la esperanza.

2.3.3.2 Pedagogía crítica y la política: La recuperación del ser político

Me parece que ha quedado claro que ya no podemos reducir el concepto, ni la aplicación de la pedagogía a métodos y técnicas de educación para alfabetizarse

en el sentido más básico. Su expansión nos ha llevado a considerar los aspectos políticos y culturales de la sociedad como parte integral de la vida del hombre. Algunos de los antecedentes de la pedagogía crítica se encuentran en los estudios culturales de Raymond Williams donde señala las líneas de trabajo de la pedagogía como “las relaciones conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, agencia estudiantil y política transformadora, y ubicación del docente y formaciones de los alumnos” (Giroux: 2003, 239) El cambio de la nueva pedagogía permite conectar contenido y enseñanza con las cuestiones políticas y culturales. De esta idea surge la necesidad de volver lo político más pedagógico, es decir aterrizar las nociones políticas, volverlas claras o accesibles, asimismo, la pedagogía se acerca al estudio de la política y cultura, ya no como el cúmulo de datos generales a conocer o aprehender, sino como los aspectos activos que configuran su realidad. “[...] se convierte así en un acto de producción cultural, una forma de «escritura» en la que el proceso mediante el cual el poder se inscribe en el cuerpo e interviene en la producción del deseo, el conocimiento y los valores no comienza con una pretensión particular de conocimiento posdisciplinario, sino con personas reales que articulan y reescriben sus experiencias vividas dentro del estudio, y no fuera de ella” (Giroux, 2003: 240)

El primer acercamiento que hace la pedagogía a la cultura y política sirve para comprender cómo funciona el poder, el conocimiento, la producción y los intereses; después se abordan esos aspectos desde las subjetividades únicas a las que se tienen que impactar. Esto indica que la pedagogía crítica no pretende determinar un tipo de conocimiento, sino aprender del contexto y crear. Nuevamente, se insiste en la importancia de la experiencia dentro de los estudios pedagógicos. “La relación entre la pedagogía y la cuestión de la experiencia tiene como característica radical el hecho de abordar los funcionamientos internos de esta última, cómo actúa para producir conocimiento y cómo podría participar en la construcción de formas de subjetivación.” (Giroux: 2003, 241)

Ahora bien, pensar la política desde el ambiente posmoderno representa un reto para la pedagogía crítica. Pero la crítica de la posmodernidad no se reduce a

la apatía social o al exceso de movimiento y rechazo de posturas teóricas. También la posmodernidad trae nuevas formas de conocimiento, la abundancia de discursos de la posmodernidad más allá de verse como discursos cambiantes que no satisfacen, son discursos que visualizan problemáticas de «otro», el otro, los otros son seres con realidades que salen de la homogeneidad. “Al problematizar la idea dominante de tradición, el posmodernismo elaboró un discurso sensible al poder que ayuda a los grupos subordinados y excluidos a comprender sus propios mundos e historias sociales, a la vez que brinda nuevas oportunidades de producir vocabularios políticos y culturales mediante los cuales puedan definir y forjar sus identidades individuales y colectivas (Lipsitz, 1990: 11-31 en Giroux, 2003: 278)

Al abrazar la multiculturalidad la pedagogía crítica como parte de un proyecto político cultural tiende a la democracia. Este modelo rescata, retoma, reconoce y vincula las diferencias sociales y culturales de cada sociedad; la democracia es el ideal de las posibilidades, de los encuentros y transformaciones, considerando siempre la dignidad y valor del hombre en tanto hombre.

Mientras la gente sea gente, la democracia en el pleno sentido de la palabra nunca será más que un ideal. Podemos acercarnos a ella como lo haríamos a un horizonte, de mejor o peor manera, pero nunca la alcanzaremos del todo. En ese sentido, tampoco ustedes hacen otra cosa que acercarse a la democracia. Tienen miles de problemas de todas clases, como otros países. Pero cuentan con una gran ventaja: hace más de doscientos años que están aproximándose ininterrumpidamente a la democracia» (Vaclav Havel, citado en Oreskes, 1990: 16).

La importancia de la democracia como parte del plan de la pedagogía crítica perfila un proyecto ético donde las consideraciones por el otro no son minimizadas, sin embargo, a pesar de que la democracia se presente como el mejor modelo de integración social, la experiencia ha demostrado que existe una gran indiferencia o desinterés por la práctica. La sociedad posmoderna es apática y apolítica, ante tanta posibilidad de cambio, de productos y de problemas decide mantenerse quieta y ocuparse por sus propios intereses, logrando una gran pérdida de si mismos y de

los otros. Desde la pedagogía crítica se pretende reactivar o reconstruir una vida pública democrática con objetivos bien claros, uno de ellos sería ampliar, ejecutar y practicar los principios de libertad, justicia, igualdad, respeto, solidaridad, en todos los círculos sociales, desde los de élite, hasta llevarla a los rincones y fronteras inimaginables con la intención de no dejar fuera ninguno.

El desarrollo de la relación entre la pedagogía y lo político, desde la pedagogía crítica, tiene como objetivo implementar un movimiento que genere la transformación social y actitudes emancipatorias, para ello Giroux enumera ciertas condiciones que se deben tener en cuenta para que puedan darse.

1. Se debe tener claro que la educación no sólo produce conocimiento sino también sujetos políticos. Para ello es necesario vincular el lenguaje político con la pedagogía crítica. Dotar de herramientas que sirvan para crear pensamiento crítico y político

Esto significa, en parte, que los educadores deben desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía. Ello implica brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas. (Giroux, 2013: 305)

Construir una educación basada en la democracia no consiste en tener presente elementos técnicos y conceptuales, sino vislumbrar un proyecto de ciudadanía, de sociedad y sujeto.

2. Ver a la ética como el papel central de la pedagogía crítica; el propósito es que el profesor pueda comprender diferentes discursos, realidades o referentes de la sociedad para poder ampliar su panorama social.

La ética, en este caso, no es un asunto de elección individual o relativismo, sino un discurso social fundado en luchas que se niegan a aceptar la explotación y el sufrimiento humanos innecesarios. De tal modo, la ética se aborda como una lucha contra la desigualdad y un discurso para expandir los

derechos humanos básicos. Esto apunta a una idea de la ética atenta a la cuestión de los derechos abstractos y los contextos que producen relatos, luchas o historias particulares. (Giroux, 2013: 306)

Se habla de una ética que esté al pendiente del otro, de sus injusticias y cómo funciona la justicia en cada espacio o esfera social.

3. La pedagogía crítica mira la diferencia “de una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora” (Giroux) la razón es entender las múltiples identidades y subjetividades, únicas y contradictorias, la diferencia explora aspectos como la raza, el género, la posición económica, la historia, la cultura, etc. La diferencia comprende la diversidad de los grupos sociales y de esta forma empieza a concebir la necesidad de un modelo democrático

La diferencia no debe verse como una mera política asertiva, que no hace más que afirmar nuestra voz o nuestra percepción del bien común; debe desarrollarse dentro de prácticas en las cuales las diferencias pueden afirmarse y transformarse en su articulación con categorías centrales de la vida pública: la democracia, la ciudadanía, las esferas públicas. En términos tanto políticos como pedagógicos, la categoría de la diferencia debe cumplir un papel fundamental en una comunidad democrática.” (Giroux: 2013, 308)

4. La importancia de un lenguaje específico que introduce la política dentro de la práctica pedagógica. Este lenguaje debe ser accesible y común a todos, es decir, el conocimiento curricular debe acercar a los hombres a las realidades.

5. La pedagogía crítica al crear nuevas forma de conocimiento crea a sus nuevas posibilidades o formas sociales “la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje; reivindica lo histórico y lo popular como parte de un esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes han sido silenciados, e informarlas de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras.” (Giroux, 2013: 309) La importancia de la historia y cultura como parte fundamental del hombre sirve para que su memoria le recuerde

que su presente no es cuestión azarosa, este conocimiento debería llevarlo a comprender que existieron y/o existen luchas que lo ubican en el mundo.

6. Se debe reformular la idea de la razón. La razón no debe verse como una verdad en el sentido autoritario, debe estar sujeta a la crítica “Con ello sugerimos que hay que rechazar las pretensiones de objetividad en favor de epistemologías parciales que reconozcan el carácter histórico y socialmente construido de sus pretensiones y metodologías de conocimiento.” (Giroux, 2013: 310) La finalidad es dejar abierta la posibilidad de integrar otras formas de conocimiento.

7. La pedagogía crítica es alternativa y en constante construcción, por ello debe estar abierta a integrar otros lenguajes y posibilidades de crítica.

[...] debe explorar en términos programáticos un lenguaje de la posibilidad que sea capaz de pensamientos riesgosos, ponga en juego un proyecto de esperanza y apunte al horizonte de lo «aún no». Un lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él. Un lenguaje de la posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanista. (Giroux, 2013: 311)

8. La pedagogía crítica reflexiona sobre el papel del docente para convertirlo en un intelectual transformador. El maestro debe participar en la crítica social, él es el encargado de establecer las conexiones sociales, él es líder y guía del cambio.

La pedagogía crítica se representaría a sí misma como la construcción activa de determinados modos de vida, y no como su transmisión. Más específicamente, los docentes, como intelectuales transformadores, podrían embarcarse en la invención de lenguajes que les proporcionaran, tanto a ellos como a sus alumnos, espacios para repensar sus experiencias en términos que nombraran las relaciones de opresión y, al mismo tiempo, propusieran modos de superarlas. (Giroux, 2013: 313)

9. La pedagogía crítica convive con la noción y realidad posmoderna y

sus implicaciones políticas. Es decir, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia permite que los alumnos exploren otros contextos y a su vez que los alumnos se reconozcan como seres múltiples, con diversidad e identidades, de ésta forma el alumno se verá como un ser colectivo .

Así es como la pedagogía sale de las escuelas, no se reduce a un espacio. La pedagogía política ayuda al individuo a conocer su contexto, reflexiona y reformula sus prácticas. El discurso posmoderno del yo, del *narciso*, recupera al hombre colectivo a través de la *otredad*. La pedagogía crítica “[...] debe crearse nuevos espacios, relaciones e identidades, que nos permitan movernos a través de las fronteras y poner en juego la diferencia y la otredad como parte de un discurso de la justicia, el compromiso social y la lucha democrática.” (Giroux, 2013: 317) Es posible desde la educación volver al hombre un ser político. No sólo dentro de un espacio, se sugiere ampliar las esferas, conectar necesidades, relaciones y prácticas. Recuperar al hombre político no consiste en repensar la política, el lenguaje político, la democracia, los conceptos o los valores fundamentales, se trata de experimentarla, reexperimentarla, vivirla y créala. La constante propuesta de la pedagogía no es imponer pasos a seguir o determinar, como si de una regla general se tratara, pero si tiene principios o bases que se ofrecen para que los educadores amplíen su visión política y se vuelvan transformadores que reinventen la práctica pedagógica

Capítulo III. Anotaciones finales a la pedagogía crítica de Giroux y McLaren

Este último capítulo hace un análisis entre Henry Giroux y Peter McLaren, expone sus diferencias y coincidencias así como los últimos aportes hechos a la pedagogía crítica. También se hace una síntesis general de la pedagogía crítica, destacando su aplicación práctica. Finalmente se cuestiona la implicación que tienen en la educación actual, esto pone en relieve algunos problemas que ha presentado y cómo se ha podido enfrentarlos.

3.1 Giroux y McLaren, pedagogos del siglo XXI

La vida y obra de Henry Giroux y Peter McLaren larga y fructífera se describe como una evolución constante y coherente de su pensamiento. En capítulos anteriores pudimos ver la influencia sociológica, filosófica e histórica por la que atravesaron, y como si de un movimiento natural se tratara sus teorías y propuestas iban evolucionando junto con ellos. Este apartado no es un marco biográfico, tampoco un listado de sus obras o acontecimientos, es recordatorio que sirve para explicar cómo se desarrolló su pedagogía crítica.

El trabajo de la pedagogía crítica no es exclusivo de estos dos autores, tampoco se erige como una sola, es el resultado y propuesta general de múltiples teorías; si bien esta investigación gira en torno a estos dos pensadores, ellos echan mano de diversos teóricos de otras pedagogías críticas. Considerarlos pedagogos del siglo XXI, no le resta importancia a autores como M. Apple, S. Welch, B. Bernstein, S. Kemmis, R. Flecha, entre otros autores clásicos o emergentes⁶¹ de la pedagogía crítica, esta consideración se da por la extensa lista de obras, colaboraciones e influencias, además sus escritos son referentes principales para otros trabajos, asimismo, el legado de Freire los coloca en el marco de la pedagogía

⁶¹ Angel Díaz Barriga, Rosa María Romero, Marco Raúl Mejía, Luis Bonilla Molina, Cesar Coll, Luis Humberto Bejar, Hugo Casanova, Aurora Loyo, Margarita Pansza, entre otros.

crítica, también sus estudios abordan temas que acontecen al hombre contemporáneo. La pedagogía crítica no sólo surge como una crítica a la educación, sociedad y política sino como una respuesta a las problemáticas sociales.

3.1.1 Aporte

El origen de la pedagogía crítica se ubica en los primeros años del siglo XX, pero con mayor fuerza en los trabajos realizados por los autores de la Escuela de Frankfurt, el desarrollo de las teorías críticas hechas hacia las estructuras sociales, culturales e ideológicas permitieron una reflexión que rescata la idea del hombre como un sujeto político y activo y no como el objeto de dichas estructuras. La crítica estaba dirigida a la educación como un aparato ideológico de dominación que no consideraba otros aspectos de la vida del hombre. Con ello, oponiéndose y criticando al modelo tradicional, surgen las nuevas teorías de la educación⁶² que

⁶² Las nuevas teorías de la educación coinciden, retoman y se estructuran a partir de los textos y reflexiones de algunos autores de la escuela de Frankfurt y su relación con la teoría social de la educación. Investigadores de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta hicieron un listado de las premisas que caracterizan a las nuevas teorías de la educación social.

- “ • Proponer un análisis histórico – filosófico que denuncian la cultura más general del positivismo y cómo estas son incorporadas a las prácticas de las escuelas.
- Invitación a la reflexión y crítica a la racionalidad positivista implantada en las escuelas.
- Propone un análisis de los desarrollos curriculares dados desde una fundamentación positivista, que de alguna manera olvidaba la importancia socio-histórica-cultural que rodea la vida del ser humano, es decir, del estudiante, del profesor.
- Mostrar la importancia de la conciencia histórica como componente fundamental del pensamiento crítico, que crea un valioso terreno epistemológico para elaborar modos de crítica que esclarezcan la interacción de lo social y lo personal.
- La lógica de la predicción y la verificación del conocimiento (fundado desde el positivismo), se modifica por un pensamiento dialéctico, que destaca las dimensiones históricas relacionales y normativas de la investigación social y el conocimiento escolar.
- Propone nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que juegan las escuelas, como agentes de reproducción socio-cultural.
- El tratamiento de la cultura como una entidad política, apunta a un modo de análisis mediante el cual los educadores pueden elaborar teorías de la educación social que atribuyan un papel central o el capital cultural que alumnos de diferentes grupos llevan consigo a la escuela.
- Subraya la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación del estudiante.

tienen el propósito de pensar a la educación como algo más que una herramienta que forma o dota de conocimientos útiles y prácticos para el mercado laboral. De esta reflexión surgen una diversidad de posturas educativas, no sólo en Europa sino en el resto del mundo; el espíritu político que se respiraba en los 70 crea una necesidad de expandir los temas educativos, si bien Dewey dio esta apertura, los problemas sociales que se iban a desarrollar en los años siguientes fueron tan visibles, polémicos y con la necesidad de una atención urgente.

La atención especializada a las diversas necesidades trae consigo posturas o teorías muy específicas que problematizan y pretenden dar solución y visibilizar ciertos sectores, piénsese en la pedagogía feminista, pedagogía cultural, pedagogía ecológica, entre otras; cada una de ellas, con metodologías únicas, conceptos y objetivos específicos.

Hablando sólo de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren se puede notar una clara influencia respecto a corrientes filosóficas y sociológicas, esto y el contexto que estaba en torno a ellos, así como sus ideas, teorías y conceptos le dan una nueva arista a la pedagogía crítica.

3.1.1.1 Henry Giroux

Formado con el Marxismo, Escuela de Frankfurt (Adorno, Fromm, Horkheimer y Marcuse), el psicoanálisis, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y el pragmatismo de John Dewey, Giroux formula su pedagogía a la que decide nombrar *pedagogía fronteriza* o *pedagogía de los límites*; si bien la

-
- Señala la noción de crítica y el desarrollo de conciencia crítica activa.
 - La noción de psicología profunda, abre nuevos espacios para el desarrollo de una pedagogía crítica.”
 - (Florez, Romero, M., Salazar Torres, J., Hernández Peña, Y., Gelvez Almeida, E., Garavatio Patiño, J., Florez Hernández, S., Hernández Niño, A., y Patiño Sánchez, D. “Henry Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones” *Revista espacios*, 2018, Vol. 39. p. 4)

pedagogía crítica que junto con McLaren ha desarrollado por años es insiste en fijar y establecer las necesidades de cada grupo social, es decir, revisar los aspectos concretos de cada una, el aporte de Giroux linda aún más esa revisión, redefine los límites donde el alumno pueda comprender su contexto social, se puede notar la influencia de su maestro Freire al establecer espacios de aprendizaje, sin embargo, Giroux propone crear espacios donde las subjetividades, muy específicas, pueden desenvolverse y de esta forma crear un lenguaje político y social único, que no excluya a los ciudadanos o futuros ciudadanos, ya en el capítulo dos se habló de la importancia de un nuevo lenguaje político de la pedagogía crítica.

El lenguaje de la pedagogía fronteriza acerca al hombre a la comprensión del mundo, no es un lenguaje ajeno o extraño, sino uno que desde su formulación permite comprender las relaciones sociales y políticas, además, este lenguaje no está limitado al acontecer político, sino a todo lo que le sucede al hombre que está dentro de estos límites.

El papel del docente para el desarrollo del lenguaje crítico es central para la pedagogía fronteriza, Giroux lo explica con dos argumentos

El primero representa un esfuerzo inicial por desarrollar un lenguaje crítico con el cual reconstruir la realidad entre los programas de educación de docentes y las escuelas públicas, por un lado, la educación pública y la sociedad, por el otro. El segundo, y más detallado argumento, presenta una visión del autor de la autoridad y del trabajo del docente e intenta definir el proyecto político que creemos debería fundamentar el propósito y naturaleza de los programas de la formación del docente (Giroux y McLaren, 1998: 103)

La reorientación del docente como un transformador crítico tiene que ver con su relación con las instituciones y las otras esferas sociales. Giroux reconoce la dificultad de educar desde la crítica, pero su apuesta por el lenguaje crítico lo lleva a considerarlo como el punto de partida de una nueva realidad. Giroux apunta que

Un punto de partida sería reconocer la importancia de educar a los estudiantes en los lenguajes de la crítica y la posibilidad: esto es, proveer a los maestros con terminología crítica y el aparato conceptual que les permitirá no sólo analizar

críticamente las limitaciones democráticas y políticas de las escuelas, sino también desarrollar el conocimiento y las habilidades que aumentan las posibilidades de generar currícula, las prácticas sociales en el aula, y arreglos organizacionales basados en el cultivo de un profundo respeto por la comunidad democrática y basada en la ética. En efecto, esto significa que la relación de los programas de educación docente con las escuelas públicas debe ser guiada concienzudamente por las consideraciones políticas y morales. (Giroux y McLaren, 1998: 104)

El lenguaje de la pedagogía fronteriza comprende las contradicciones históricas y sociales para una nueva construcción de la realidad, tal cual lo hace Freire con su alfabetización, se hace una relectura y reescritura de la realidad. Giroux retoma el papel de la educación al servicio de la sociedad como una reproductora de ciudadanos, se plantea el desarrollo de una sociedad crítica con las condiciones ya existentes, y a partir de ello se opta por una actitud crítica que enfrenta las condiciones sociales que limitan al ciudadano.

Ahora bien, la relación entre autoridad y enseñanza dentro de la pedagogía crítica se debe ver como una relación dialéctica e incompleta, Giroux hace una reflexión sobre la posición del docente como figura de autoridad, pero al mismo tiempo como el guía que interactúa con los alumnos y el contenido. El profesor no es un sujeto objetivo, la dialéctica de la autoridad

[...] induce al profesor a realizar un cuestionamiento y análisis crítico en relación a la teleología y las funciones de la enseñanza inmersa en su práctica docente desarrollada en cualquier esfera democrática social (escuela) donde el profesor interactúe; dichas funciones giran entorno de las situaciones éticas y políticas de la enseñanza, buscando interpretaciones críticas entre la relación dominación-poder de la práctica pedagógica y por supuesto de las reflexiones inmersas al campo de las didácticas socio-críticas que rodean este proceso. (Florez, Romero et. al., 2018: 8).

Otra función de los docentes es respetar las diferencias y cargas únicas de cada alumno, se reconoce la importancia “[...] de comprender lo particular y lo local con relación a las fuerzas más amplias, globales y transnacionales [...] Como una forma de leer y cambiar el mundo, debía ser reconceptualizado como ejercicio de la ciudadanía, democracia y justicia, que son transnacionales, y globales.” (Giroux

2007: 143). También deben tener la capacidad de problematizar no sólo con el material teórico, sino con lo que significa para la vida de los estudiantes , y a los lineamientos éticos y políticos. El profesor es el intelectual transformador. El profesor será capaz de comprender todos estos procesos, el propósito es formar una sociedad humanística , histórica y crítica.

Un aporte más a la pedagogía crítica por parte de Giroux es la revisión e inclusión del currículum oculto como parte del proceso de transformación. Con Michael Apple la introducción del currículum sirve para entender y desarrollar métodos y programas educativos que comprenderán el desarrollo de los estudiantes, con Giroux saber qué hay detrás del alumno, de sus esferas sociales fuera del aula, es útil para considerar otros aspectos de su vida, el propósito sería crear o pensar los espacios democráticos, su ciudadanía, la cultura, su alteridad y su relación con el otro; entender la diversidad del otro implica acercarse a la totalidad, lo concreto; de esta forma poder ver con mayor claridad la posibilidad de cambio y de transformación. La pedagogía crítica de Giroux no descarta el contenido, más bien incluye más contenido no teórico, su intención es buscar una sociedad menos desigual.

Los ideales de la educación no han cambiado. La búsqueda de una educación social, política, y humanista que integre a los hombres como ciudadanos participativos, ha sido uno de los objetivos desde su inicio, pero las necesidades, exigencias históricas y económicas, pretendían el desarrollo de competencias más que de habilidades sociales. Giroux busca una fusión de competencias laborales así como el crecimiento de la parte política. Como muchos otros pensadores, él rescata el trabajo de las humanidades: “el abordaje del desarrollo humano encausado en la formación del mismo, se dirige hacia diversas propuestas pedagógicas que inevitablemente conducen, a un aporte crítico y participativo del individuo dentro de la sociedad, [...], basado en el estudio del ser desde una reflexión socio-humanística.” (Flores, Et. Al, 2018, 11)

Enfatizar en la crítica, desde el punto de vista de Giroux, crea en el hombre un sentido de responsabilidad individual y social , la crítica y la razón se centran en

la actualidad, en los desafíos que enfrenta el hombre, no sólo en la dirección educativa sino en los otros aspectos de su vida. La importancia de currículum oculto es central para la pedagogía crítica ya que permite una comprensión integral.

3.1.1.2 Peter McLaren

La formación de Peter McLaren no fue muy diferente a la de Giroux, no obstante el canadiense retoma autores que enriquecen aún más su formación. McLaren declarado un marxista de izquierda aborda y desarrolla conceptos como *ideología, hegemonía, poder*, así como un *análisis a la reproducción y la resistencia* como base central del desarrollo de su pedagogía. Nótese que la coincidencia entre ambos autores, no sólo se da desde su formación intelectual, sino también en los temas que desarrollan para consolidarse como los fundadores de la pedagogía crítica americana; a pesar de ello y de las múltiples similitudes, McLaren explora otras líneas de investigación, esto de ninguna manera quiere decir que Giroux no las considera, sin embargo, la experiencia de McLaren lo lleva a profundizar en otros tópicos.

Aunque McLaren, igual que Giroux, aborda la parte teórica de la pedagogía crítica como *la teoría de la resistencia, el papel del profesor como intelectual transformador y currículum oculto*, entre otras, el desarrollo de su pensamiento se dirige a analizar *la raza, la clase y el género* para comprender las desigualdades que existen en las sociedades olvidadas; el análisis de las particularidades en McLaren abre su panorama y descentraliza a la sociedad con un *status quo* “establecido” para dar visibilidad a los sectores abandonados.

El estudio de las minorías le hace comprender que no todas las sociedades son iguales o tienen las mismas necesidades, además, incorpora lo indispensable que es entender la carga histórica de cada alumno. McLaren aborda las condiciones sociales con las experiencias de sus alumnos y las enfrenta, se establece que la identidad social de cada alumno depende de su historia y raza. Uno de los ejemplos

recurrentes es que el desarrollo de las capacidades, actitudes, conocimiento y competencias entre un alumno negro, un indio, una mujer o un blanco es diferente a pesar de presentar las mismas condiciones escolares, entonces, McLaren recurre al currículum oculto para integrar al alumno y crear un ambiente multicultural. El canadiense retoma el trabajo de Paul Willis para explicar el fracaso escolar de aquellos que presentan una desventaja social y así justificar el estudio y análisis de la cultura.

El rescate de la individualidad como una diferencia única y enriquecedora sirve para entender y acercar al otro al mundo. McLaren retoma de Freire el concepto de *pronunciamento*, el levantar la voz, como aquello que abre el mundo “se refiere a la gramática cultural y el conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia. La voz individual debe entenderse dentro de su especificidad cultural e histórica” (McLaren, 2005: 325) cada voz representa una vida única. El desarrollo de las voces genera espacios únicos, la pedagogía crítica permite el diálogo de los múltiples discursos, las escuelas, para McLaren son el espacio democrático.

En lugar de definir a las escuelas como extensiones del mercado de trabajo o como instituciones de primera línea en la batalla por los mercados internacionales y la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas funcionan para dignificar el diálogo significativo y la acción y para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender el lenguaje de la responsabilidad social. Tal lenguaje busca recapturar la idea de democracia como un *movimiento social* fundado en el respeto fundamental por *la libertad individual y la justicia social* [...] Ver a las escuelas como esferas públicas democráticas proporcionan una razón fundamental para defenderlas, junto con las formas progresivas de la pedagogía y el trabajo docente, como instituciones que realizan un servicio público esencial para el estado democrático” (McLaren, 2005: 335)

La crítica de McLaren va en contra del mercado del modelo neoliberal de Estados Unidos que ve al estudiante como una herramienta apolítica al servicio del estado. El desarrollo del multiculturalismo crítico por parte de McLaren se explica por su preocupación por la relación entre el capitalismo, racismo y patriarcado, él

afirma que el capitalismo o el modelo neoliberal sostiene privilegios sobre “la blanquitud” que pocas veces se detiene a observar las condiciones ajenas a ellos, nuevamente podemos observar que el análisis de McLaren es un diálogo dialéctico que mira a la otredad con otros ojos.

Esta reflexión se dirige a establecer que los privilegios de la raza y el género dejan de lado las condiciones concretas de cada círculo social por aquellas actitudes o acciones que se pudieran considerarse establecidas o únicas, pero también, esta crítica pretende poner en evidencia los problemas culturales de la posmodernidad. McLaren retoma el concepto *posmodernismo espectral*, que es

una forma de crítica que se ocupa de la desdiferenciación y la desdibujación del conocimiento y los géneros disciplinarios (por ej., literatura y criticismo) e implica la implosión de lo real en la representación, de lo social en los medios de comunicación, y el cambio de valores en un signo-valor-. Para el posmodernismo espectral, lo social es absorbido y disuelto en el mundo de signos y de la comunicación electrónica, mientras que la profundidad del significado es impulsada a la superficie. Pauline Marie Rosenau (1992) se refiere a esto con el término «posmodernismo escéptico» -una corriente de posmodernismo que refleja no sólo el agnosticismo ontológico que incita al abandono de la primacía de la transformación social, sino también un relativismo epistemológico que reclama la tolerancia de un rango de significados sin abogar por ninguno de ellos. El posmodernismo lúdico suele adoptar la forma de destitución triunfalista y vieja del marxismo y de la gran teoría, como si estuviese desesperadamente enredado en un fútil proyecto de magnitud histórico-mundial que está fuera de lugar en estos nuevos tiempos. Dicha tentativa suele aportar nuevas formas de «totalización» al debate a través de la puerta trasera del antifundacionalismo teorizante (la universalización de Lyotard de las historias locales, por ejemplo). (McLaren, 1997: 244)

A este posmodernismo, McLaren lo contrapone con el *posmodernismo de oposición* de Foster y consecuentemente con el *posmodernismo de la resistencia* o en su investigación el *posmodernismo crítico*, este posmodernismo es una extensión a la crítica lúdica, de esta forma McLaren pretende que la crítica transforme la cultura a partir de las experiencias únicas del significado único de cada estudiante

Necesitamos articular una teoría de la diferencia en la que la pérdida diferida y diferente de significantes no es considerada como el resultado de la inmanente lógica del lenguaje sino como el efecto de los conflictos sociales que atraviesan la

significación» [...] En otras palabras, ver la diferencia como una simple textualidad, como un espacio formal, retórico, en el que la representación narra su propia trayectoria de significación, e implica ignorar las dimensiones sociales e históricas de la diferencia. [...] Una analítica posmoderna de la diferencia nos permitiría ir más allá de la teoría de la diferencia como experiencia cosificada, y criticar la producción histórica, económica e ideológica de la propia diferencia como una serie resbaladiza de relaciones por las que se lucha y que producen las significaciones y las subjetividades por las que vivimos y mantenemos las relaciones sociales existentes (Ebert, T, en McLaren, 1997: 245)

El objetivo de McLaren es expandir el curriculum oculto y volverlo un currículum multicultural. El concepto de curriculum de Apple, así como el de Giroux, explica la necesidad de conocer y comprender la historia de cada individuo, el aporte que hace McLaren es incluir la raza, la orientación sexual, el género, la clase etc. Atiende las especificidades, y por tanto la diferencia, y es desde esta diferencia que los límites del multiculturalismo no deben pasar por alto la democracia. Esta anotación explica cómo la democracia pareciera homogenizar a la sociedad quitándole su identidad social, para volverla una sola, si participativa o “activa” pero vacía de contenido. La política de la pedagogía de la diferencia, propuesta por McLaren, ayuda a exponer la diversidad de los discursos ideológicos de los múltiples lenguajes y conocimientos.

El posmodernismo de la diferencia abre el diálogo, es un medio que cuestiona la ubicación, conocimientos y experiencias de los estudiantes, para después preguntar sobre situaciones más complejas que acerquen al profesor. Al respecto McLaren dice que “los profesores que trabajan en un posmodernismo de resistencia son capaces de cuestionar las asunciones políticas y las relaciones de determinación sobre las que se fundan las verdades sociales tanto en las comunidades en las que éstas funcionan como en la sociedad en general de la que son una parte.” (McLaren, 1997: 256)

Vuelvo a insistir que la pedagogía crítica tiene una dinámica dialéctica que entiende la particularidad o la especificidad para comprender después la totalidad. McLaren mira el proyecto de la pedagogía crítica como aquel que desenmascara las bases ideológicas, su funcionamiento y el papel que juega el hombre, ya sea

como profesor, alumno, o como sujeto-objeto no participativo de la sociedad, pero también su función es activa, es decir, provoca a los profesores a una participación como agentes de cambio, transformadores, el otro no es un otro al que se le merece empatía o solidaridad, sino un otro, como alguien diferente. Pero toda esta propuesta teórica y de experiencia pareciera que todavía es parte de un proyecto utópico, es un *todavía no*, *Aufhebung*⁶³, esta es la característica de la pedagogía crítica que busca consolidar el proyecto, pero al mismo tiempo su “condición” no le deja concretar las historias y experiencias, es la búsqueda infinita e inacabada de la crítica, según McLaren el proyecto de la pedagogía crítica no está acabado, es la construcción constante de una sociedad imperfecta, con grandes pretensiones de justicia.

3.1.2 Coincidencias/diferencias entre Henry Giroux y Peter McLaren

Las coincidencias intelectuales entre Giroux y McLaren son en extremo similares, desde sus influencias filosóficas, sociológicas e históricas, así también, sus líneas de investigación, conceptos, tópicos y teorías que abordan cada uno para hablar de su pedagogía crítica; colegas ya desde hace varias décadas, e incluso tomando el término que Freire utilizó para referirse a ellos, la relación que existió entre los tres es un *parentesco intelectual*.

Al empezar la investigación pude notar todas esas coincidencias, en algunos momentos la consideraba repetitiva por la semejanza que había al hablar de ambos, además, las referencias que tienen uno del otro son una búsqueda constante de un diálogo que mantienen entre los dos, que aunque diferente, complementan o

⁶³Aufhebung, concepto utilizado por Hegel, con doble significado, “cancelar” y conservar. Dicha dicotomía explica el movimiento de la dialéctica superación, contracción y síntesis, McLaren usa este término para explicar “la búsqueda de la utopía inmanente en la crisis del significado y en las relaciones sociales que la conforman. Se basa también en la conciencia proléptica del límite -la intención liberadora de la voluntad reflexiva capturada en el momento «subjuntivo» del «deber» y desprovista de ilusión metafísica-.” (McLaren, 1997: 265)

completan el texto de cada uno. Si hay que hacer notar una diferencia sería en el estilo cada uno, Giroux es formal, con un lenguaje muy parecido al que utilizarían los marxistas occidentales, pero con mucha claridad y siendo muy concreto en cada uno de sus textos, por otra parte, McLaren lleno de experiencias históricas que cada uno de sus alumnos le regaló, forma textos con anécdotas, con una diversidad de lenguajes, que cualquiera que se acerque a ellos puede sentir el texto y la experiencia de los otros, pero McLaren no deja de lado la parte teórica y formal, así como sus referencias a múltiples investigadores que hacen que su trabajo sea completo y complejo, pareciera que no dejan un hueco.

Entonces pensar en las diferencias entre estos autores, en realidad sería explicar cómo se complementa uno con el otro, y de esta manera expandir o abrir el proyecto pedagógico: 1) como aquel que no excluye porque no deja de lado alguna crítica echa a la educación, y 2) como el proyecto general por el cual se puede generar una transformación desde diferentes vías, ya sea como profesor, alumno, o desde las teorías sociales, curriculum oculto, currículum formal, contenidos, metodología, prácticas etc.

El análisis de Giroux desde las teorías de la resistencia y su explicación del curriculum oculto lo lleva a enfatizar o abordar conceptos como: *Pedagogía de los límites, pedagogía radical, pedagogía liberal, juventud fronteriza, democracia radical, cultura del positivismo, intelectual transformador, cultura popular, lo posible, la teoría de lo concreto*, entre muchos otros. Por otra parte, McLaren desde la izquierda aborda temas de la cultura que explican *el multiculturalismo, democracia, posmodernismo, feminismo, blanquitud, raza, la cultura depredadora, la globalización y su relación con el desarrollo de las culturas sociales*, etc.

Finalmente, se puede decir que la pedagogía crítica desde la educación es un proyecto político y ético en aras de una sociedad justa e incluyente, que es capaz de reconocer todas las carencias y deficiencias del sistema educativo, así como del hombre en general. La pedagogía crítica rescata muchos de los conceptos que dentro de la educación se dan por sentado, pero es ésta la razón por la que se les ha dejado en el olvido.

3.2 La aplicación de la pedagogía crítica

La aplicación de la pedagogía crítica en el contexto actual representa un reto para los sujetos más que para el sistema educativo. Como se ha visto su aplicación es muy concreta por los agentes que intervienen en ella, así como los métodos, técnicas o aplicaciones para ejecutarlas. Gran parte de la investigación se centró en un análisis de la teoría y brevemente de los espacios donde se desarrolla, con sujetos y experiencias que dan los autores. Pero la aplicación de la pedagogía crítica es una construcción con principios generales que depende mucho de cada sociedad/realidad, la pedagogía pretende integrar la crítica a los aspectos del hombre.

La aplicación de la pedagogía crítica cuenta con una serie de supuestos que propician su desarrollo. Ramírez Bravo presenta una figura de estos supuestos teóricos:⁶⁴



⁶⁴ Cnfr. Ramírez Bravo, R. “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos” *Revista Folios*, núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

1. Participación social. Este supuesto tiene una doble función, en un primer lugar concientizar a la población o un grupo social de su papel como seres activos, responsables de su contexto así como el de su desarrollo, se apela a las necesidades, proyectos y metas de la comunidad más que de la individualidad. Ramírez Bravo sugiere que esta concientización provocará un fortalecimiento de la democracia.

[...] resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos. Se comprometen todos los miembros, no la pequeña minoría en nombre de todos los miembros; se implementa la participación en función del análisis de la pertinencia social de la formación; y, en función de desentrañar las prácticas educativas establecidas por el poder público” (Ramírez Bravo, 2008: 110)

La segunda función tiene que ver con saber cómo generar dicha concientización, comprender cómo funciona el poder, las prácticas hegemónicas, así como los valores de la ideología, este entendimiento se dará en la práctica misma.

2. Comunicación horizontal. Se ha observado que aunque los grupos sociales compartan contextos, son muy diferentes, también esto pasa de sujeto a sujeto, es por eso que es necesario tener un acuerdo o comunicación que vincule los intereses de los sujetos para volverlos uno solo sin perder la diferencia de cada uno. “La comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias” (Ramírez Bravo, 2008: 110). La educación es esencialmente comunicacional, (Prieto, 2004) el desarrollo de los individuos como seres sociales depende del otro; el aula o espacio pedagógico se presenta como el lugar de diálogo o discusión que proporciona los elementos

discursivos que acercan al otro a la dinámica social y así encontrar puntos en común.

3. Significación de los imaginarios. Se refiere a una reconstrucción histórica, social, cultural y política de un grupo social. Es una comprensión de los procesos por los cuales el grupo ha atravesado para poder asimilar su presente, se reconstruye cada aspecto social del grupo, la intención es entender los límites de los individuos y del grupo, comprender el sentido y significado social del grupo “La búsqueda de significado y de sentido de las realidades y, en especial, el desbroce de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico” (Ramirez Bravo, 2008: 111)
4. Contextualización del proceso educativo. Este supuesto vincula la teoría de la pedagogía crítica con la práctica. Confronta la realidad que se da en el aula (ejemplos, conceptos, teorías) con la realidad fuera de ella, es el “escenario de lo posible”, donde se cuestiona y crítica la realidad, los procesos pedagógicos, sociales y culturales, se educa para la comunidad.
5. La humanización de los procesos educativos. Se ha establecido que la educación va más allá de aprehender contenidos o información que sea útil para aprobar una materia. El desarrollo intelectual del hombre es importante, así como también el desenvolvimiento del aparato sensorial y crítico. El objetivo es ubicar al hombre como un sujeto del mundo. Ramirez explica que “humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar.” (Ramírez Bravo, 2008: 111) el sujeto ya no está alejado de los conceptos y procesos educativos que pareciera que lo separan de una intervención social.

6. Transformación de la realidad. Este último pudiera considerarse el resultado de los anteriores supuestos, la escuela se convierte en el “acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones.” (Ramírez Bravo, 2008: 111) La transformación de la realidad social implica un movimiento constante, una crítica permanente, de conciencia social que no se agota en pensar el pasado y presente, sino tiene miras al futuro. La transformación es una crisis permanente.

Estos seis elementos no tienen un orden, ni un nivel de importancia porque todos son relevantes para este proceso. Según Ramírez Bravo estos supuestos tienen

[...] una dimensión comunicativa que transversa constantemente a los mismos. La comunicación y la participación mediante el diálogo ético incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que es acordado. La palabra honesta, como experiencia y responsabilidad, revierte en dimensión de sinceridad que legitima la dignidad humana, que, de manera exclusiva fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto como primer nivel de democracia escolar” (Ramírez Bravo, 2008: 111)

Los supuestos no garantizan por sí mismos una transformación, pero si pudieran avalar la evidencia de sentidos, de simbolismos, de realidades, de formas, y de estilos de una vida que sacan a la luz una sociedad por explorar; al mismo tiempo le da poder a la escuela como el espacio donde interactúan múltiples realidades que permiten la apertura a un nuevo discurso.

La pedagogía crítica tiene miras en la interpretación como una herramienta que vincula la praxis con la teoría y realidad hacia la crítica y transformación, por esta razón la pedagogía hecha mano de la hermenéutica volviéndola una disciplina que se adapta a diferentes contextos, es interdisciplinar y multidisciplinar.

Hasta este punto, la pedagogía crítica parece una propuesta, y no porque no se pueda ejecutar, sino porque sus formas se dan de manera orgánica y dinámica; desde el silencio, violencia o fastidio en clase por parte del alumno y profesor, cambia y se vuelve un ambiente participativo y de transformación.

En el 2018 me encontraba impartiendo una clase de filosofía política en una escuela privada donde las normas eran muy claras, casi todas limitando la relación entre los alumnos y profesores, el calendario de actividades debía cumplirse y al finalizar el curso se evaluaba un producto. Mi grupo era de 20 alumnos, clase de dos horas todos los sábados, algunos asistían ese día porque en su mayoría trabajaban, otros mas porque tenían hijos y no tenían tiempo de tomar clase los demás días, ya que no había quien cuidara a los niños, una chica en especial, Sarita, asistía ese día porque era el único día que su papá no estaba en casa y podía escaparse a tomar clase. Todos ellos tenían contextos diferentes, desde el lugar de origen o etnia, algunos eran más tímidos que otros o con diferentes realidades económicas. Pude observar que había alumnos que no hablaban, pero a otros les emocionaba el poderse expresar. Sus participaciones, a propósito del contenido, eran con ejemplos de su cotidianidad, poco a poco todos empezaban a *tomar la palabra*; existía una diversidad de escenarios.

Al escuchar los ejemplos de su vida diaria noté que había actividades, actitudes o razonamientos que se podían dar por entendidos, como una especie de “normalidad”, pero hablando de Sarita cuando ella hablaba había cierta sorpresa sobre las experiencias de sus compañeros, se interesaba mucho, los interrogaba, en una ocasión se cuestionó sobre los derechos de las mujeres, el concepto de bien, normal o lo que estaba permitido, Sarita resultó ser una de las estudiantes más participativas al final del curso, cuestionaba a sus compañeros y a mí sin esperar una respuesta fija o clara, todos juntos tratábamos de argumentar sobre el contenido que habíamos visto en clase.

Pude notar la diversidad de cada alumno, los intereses, la forma en la que hablaban, o se expresaban, el avance y el retroceso, pero lo que viví y me marcó mucho fue un cambio. Una de las últimas clases, Sarita se acercó muy emocionada,

sin pena empezó a contarme la razón del porque ella asistía los sábados. Me relató que su papá era un hombre muy violento y muy machista que no le permitía asistir a la escuela pues creía que eso no era de mujeres, sin embargo, su mamá hacía el esfuerzo por mandarla a escondidas, ella escuchando los relatos de otros compañeros pudo comprender que las actitudes de su papá no estaban bien, aunque ya lo sabía pudo reafirmarlo; me contó con mucha emoción que se había enfrentado a su papá y le dijo que las actitudes que estaba tomando contra ella y su mamá no estaban bien. Ella me dijo que mi clase le había dado la oportunidad de poder hablar y comprender la situación, sin embargo, creo que su transformación fue una ayuda colectiva, de las experiencias de sus compañeros, de su propia apertura y de la posibilidad que se le dio al hablar. Ya el último día de clases Sarita se acercó de nuevo, me comentó que su papá había cambiado, que había platicado mucho con él y que estaba aprendiendo a entenderlas y que ya no iba más a escondidas a la escuela.

Ver el cambio en Sarita y sus compañeros fue una de las experiencias que más me marcó como profesora, no se trataba de los contenidos, tampoco de la escuela, sino de un grupo de individuos con realidades concretas, conscientes y capaces de ser críticos, de entender, releer y reescribir su realidad.

Cuando yo empecé a dar clases me ponía nerviosa por el grupo al que me enfrentaba, pero también fue una de las primeras veces que pude palpar la teoría de Freire, Giroux y McLaren en un salón de clases. Fui estudiante antes de ser maestra, tenía pocos meses que dejé de serlo, entendía cómo se sentían los alumnos frente a un profesor al que no le interesa si estás o no en el salón de clases, que no entiende que hay detrás de un comentario, o de un trabajo no entregado, eso no justifica que los alumnos no sean responsables, lo que quiero decir, es que siempre había más que un contenido, y el interés de un alumno hacia diversos temas, siempre iba más allá, así como la inclinación de un alumno hacia diversos tópicos, llevaban a una variedad de significaciones y contextos.

3.2.1 Principios de la pedagogía crítica

La aplicación de la pedagogía crítica en América y Latinoamérica se ha centrado en los espacios de grupos rechazados, McLaren en *La vida en las escuelas* relata su experiencia y aplicación de la pedagogía crítica en sus alumnos, como una especie de bitácora, detalla relatos, frases, experiencias, situaciones o alumnos que le marcaron para la formulación de su pedagogía crítica, al mismo tiempo pudo ver el cambio en cada uno de ellos.

La presencia de McLaren en Latinoamérica se da con una invitación de Freire a participar en congresos en México y Cuba por el año 1987, ya en 2005 conocería a Sergio Quiroz Miranda co-fundador del Partido de los Comunistas Mexicanos, Quiroz le propone trabajar juntos y formar el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica, esta unión y la experiencia de ambos reivindica los fundamentos de la sociología marxista en la actualidad, el multiculturalismo, la teoría de liberación, etc, dando voces a la diversidad de movimientos sociológicos y filosóficos.

Con el cambio de presidente en México, se presenta un proyecto de reforma educativa de 2018-2024 que propone

una educación centrada en el humanismo, orientada a crear un nuevo ser humano, sensible a los problemas de su pueblo, solidario en la búsqueda de las soluciones, libres de ataduras y dogmatismo que desarrollen en base a los avances de la ciencia de un pensamiento libre, creativo innovador y profundamente crítico; a través de metodologías que promueven el aprendizaje por descubrimiento y por los proyectos vinculados a la vida cotidiana de los escolares; por lo que debe sustituirse la nociva estrategia de la educación basada en competencias dado que sólo está orientada a crear nuevos obreros calificados por la fábrica mundial del capitalismo (Quiroz S, 2018: 3)

Este documento presenta un contexto histórico, así como un diagnóstico de los problemas de la educación nacional en México donde se destaca el rezago educativo, la baja infraestructura educativa, la carencia de los medios de comunicación para una buena educación, la desnutrición y obesidad, los grupos escolares sobresaturados, el problema de la formación y actualización de los maestros, etc.

La propuesta de Quiroz y McLaren se simpatiza con el principio pedagógico de la asimilación consciente, este principio permite comprender, conocer y asimilar los conocimientos del aula con un lenguaje coloquial que acerque a los estudiantes a un conocimiento de la realidad y a su vez a una solución de problemas

Entendemos por asimilación consciente aquel principio de la didáctica mediante el cual se garantiza el sólido conocimiento de hechos, definiciones y leyes; la profunda comprensión de deducciones, y generalizaciones, junto al saber expresar correctamente los pensamientos mediante la palabra; la transformación de los conocimientos en convicciones y la capacidad de emplear por si mismos esos conocimientos en la práctica” (Ganelín, 1968: 11)

Este principio desarrolla la teoría y la práctica como una habilidad que fusiona el saber con el hacer, para Quiroz este principio es mejor que el que desarrolla el reduccionismo de las competencias.

Esta propuesta agrega tres principios fundamentales para un nuevo diseño curricular: 1) principios y fundamentos filosóficos-epistemológicos, 2) principios y fundamentos pedagógicos y 3) principios y fundamentos políticos sociológicos.⁶⁵

3.2.1.1 Principios y fundamentos filosófico-epistemológicos

Estos principios visualizan un ideal del hombre y el de la educación, son las bases generales de lo que se pretende desarrollar, no son sólo ideas que se toman de una propuesta educativa alternativa ideal, sino son actos que se han podido desarrollar y llevar a cabo, a su vez son principios que dignifican al hombre.

- 1) Formar al hombre considerando siempre el artículo tercero constitucional, el cual dicta que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. [...]

⁶⁵ Confr. Quiroz, S. *Proyecto de reforma educativa para el ejercicio 2018-2024*, Instituto McLaren de pedagogía, México, 2018. Disponible en: <http://fundacionmclaren.com/fundacionmclaren/wp-content/uploads/2018/09/PROYECTO-NACIONAL-DE-EDUCACION-para-subir-a-consulta.pdf> consultado: 15/10/2021

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005: 11) Un hombre sensible y empático con su pueblo, de pensamiento libre y desarrollo. Un hombre consciente que proteja y luche por los valores de los otros, ya sea desde la localidad así como internacional.

- 2) El proyecto pretende separar la educación de la visión mercantilista y elitista para recuperar su orientación humanista, pública y popular, para ello se debe formar “nuevos ciudadanos emancipados, resistentes de la dominación, y la cruel competencia entre los individuos a fin de que sepan enfrentar la mercantilización de las relaciones humanas.” (Quiroz, 2018: 30)
- 3) El proyecto reivindica a la educación como una actividad dinámica que contiene la parte emocional, racional y subjetiva, no es lineal, se vuelve integral y agrega otros aspectos de la vida del hombre como el cultivo de la estética, de la belleza, del cuerpo y la mente.
- 4) Al tener en cuenta que el conocimiento no es unidimensional y que se completa de una diversidad de experiencias, vivencias, temores, creencias, ahora se incorpora la parte inconsciente, aquello que la curricula no deja ver. El nuevo conocimiento se vuelve complejo amplio y por lo tanto completo.

3.2.1.2 Principios y fundamentos pedagógicos

Estos principios explican el papel de la escuela y los docentes así como las estrategias metodológicas para llevarlas a cabo.

- 1) Para desarrollar principios, estrategias y metodologías, el proyecto pedagógico tomará en cuenta las estrategias aplicadas en otros países, de ninguna manera se pretende hacer una copia de lo implementado, pero si habrá que considerar cuáles fueron los factores que permitieron el éxito en cada país.⁶⁶
- 2) Se promueve la investigación científica desde los primeros años de educación, como un desarrollo natural y no una actividad a la que sólo unos cuantos pueden acceder.
- 3) La escuela deja de ser la antesala al mundo laboral, ahora se sustituye “la pedagogía de las competencias por una estrategia racional de formación integral que una dialécticamente la formación académica y científica con el desarrollo de capacidades y habilidades para plantear y resolver problemas” (Quiroz, 2018: 34)
- 4) Los nuevos procesos de enseñanza promueven el aprendizaje significativo, si bien existe un “aprendizaje general”, las particularidades de cada sociedad o cada grupo que aprenda los llevará a desarrollar y segmentar nuevos saberes, implementando una educación Interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar.
- 5) Promover la resolución de problemas implica desarrollar nuevos retos para la educación y los estudiantes, se diseñarán e innovarán

⁶⁶ McLaren y Quiroz son conscientes de que la cultura, país e individuos son muy diferentes por eso de ninguna manera pretenden replicar, aunque si examinan qué es “eso” que pudo darle el éxito al proyecto alternativo de educación. Se retoma la experiencia de países como Finlandia, Cuba y Shanghái.

estrategias, metodologías o situaciones donde los alumnos así como sus profesores creen ambientes de respeto, de decisiones con una orientación humanista hacia la resolución de problemas.

- 6) El proyecto pretende transformar el espacio pedagógico en un auténtico lugar de aprendizaje y construcción de ciudadanos políticos, también se busca transformar el trabajo del docente para convertirlo en un agente de cambio, se quiere poner en práctica los principios de la educación popular así como las propuestas del pedagogo Paulo Freire.
- 7) Se implementa la pedagogía de la madre patria, esto es, dotar de valor, orgullo e identidad al ciudadano mexicano “significa la formación de un mexicano patriota que ama a su patria porque conoce su historia, que defiende a su patria porque sabe identificar a los enemigos históricos que han atentado contra la soberanía nacional desde fuera y desde dentro del país.” (Quiroz, 2018: 36)

3.2.1.3 Principios políticos-sociológicos

Estos principios se centran en la aplicación política y económica para que la pedagogía crítica sea viable.

- 1) Desde la pedagogía crítica la educación es un proceso ideológico y político. Para volver crítica a la educación se le cargará la parte histórica que señala los procesos políticos y sociales que han llevado a la sociedad y política a ser lo que es. Esta historicidad permite que la educación tenga la “potencialidad transformadora como elemento de resistencia y superación de la dominación“ (Quiroz, 2018: 37)
- 2) “Este proyecto de educación es como todo acto educativo un proyecto político” (Quiroz, 2018: 37) es decir, que una de sus metas u objetivos será la creación de ciudadanos justos y capaces de discernir entre

aquellos actos que son injustos con otros, ciudadanos comprometidos con su ciudadanía y en contra de aquello que atente o corrompa a su sociedad.

- 3) Otra meta más de la educación política es crear individuos críticos y conscientes de su realidad, así también de aquellos actos de dominación que enajenen al hombre. Ser conscientes de la realidad, de sus carencias y errores no es suficiente para la pedagogía crítica, se necesita ser conscientes de lo que pueda provocar el mal a los modelos políticos McLaren con firmeza dice

[...] Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles” (McLaren, 2006)

- 4) La última propuesta al desarrollo pedagógico crítico de Quiroz es invertir más presupuesto en la educación, esto servirá para resolver problemas de rezago por parte del sistema educativo así como mejorar las condiciones laborales de los maestros y su infraestructura

El proyecto se presenta como una crítica al modelo alienante, clasista, selectivo, individualista, mercantilista, excluyente y desigual de la educación para formar un humano integral, crítico, libre, emancipado y con conciencia de clase; de la misma forma el profesor o el docente recuperan su valor de formador y no como el de un empleado más.

El interés de esta nueva propuesta es que la educación considere los sectores abandonados, al pueblo trabajador y a las minorías con situaciones desiguales. Esta aplicación puede notarse en la reforma educativa mexicana pero también en otros países como Bolivia, Colombia, Venezuela, España, destacando

su ejecución en la educación popular, se exploran los sectores populares y con mayor desigualdad social.

La segmentación de conocimiento lleva a considerar una serie de ejes transversales que amplíen el currículum del individuo, aquí se hace una distinción entre lo que se pretende enseñar para la realidad y cómo es que ésta funciona realmente, así como la diferencia entre el mundo en el que vivimos y en el que queremos vivir. Esta división ubica a la pedagogía crítica en el contexto actual y el horizonte que debe tomar a partir de una asimilación consciente que varía en cada lugar.

Para su aplicación el enfoque debe ser cualitativo, desde una vista crítica y reflexiva, donde se reconocen los espacios, sentidos y significados de los sujetos, a propósito Taylor y Bogdan señalan tres condiciones para esta metodología y con ellos producir conocimientos “i) recuperación de la subjetividad situada en el espacio de construcción de la vida humana, ii) reivindicación de la vida cotidiana, escenario básico para comprender la realidad sociocultural y iii) la intersubjetividad como vehículo para acceder al conocimiento.” (Taylor y Bodgan en Ortega,P, 2014: 222) Se sugiere un enfoque abierto a la interpretación, no neutral, pero si crítico, al mismo tiempo una apertura que quite los límites conceptuales.

La pedagogía crítica en Latinoamérica es posible por el escenario actual que estamos viviendo, la diversidad de discursos, problemas, prácticas y necesidades que en los últimos años han salido a la luz, exigen una educación o cambio en torno a la desigualdad, exclusión e inclusión; si bien la educación formal es consciente de estos problemas, de la necesidad y urgencia de tratar estos temas es diferente. Cullen sostiene que existe una desconfianza al sector escolar ya que

[...] primero, porque la educación es actualmente un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa

educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, deserción y deterioro de la calidad (Cullen, 2004: 55).

La crisis de la educación formal le da una oportunidad a la educación popular, a una nueva configuración social, donde la educación se vincula con la práctica social, se enfoca en el “para qué se educa” más que en el “cómo se educa”, así es posible que la relación entre ambos sectores se fusione .

La pedagogía crítica debe aprovechar la emergencia de los nuevos discursos, como aquella que puede orientar la formación en los espacios requeridos. La nueva educación debe ser política, se tienen que dejar de lado los intereses individuales; esto con la ayuda de los nuevos discursos que abordan la desigualdad.

La pedagogía crítica es interdisciplinaria, se rodea de filosofía, sociología, política, y al mismo tiempo se reconoce como una propuesta ética que problematiza con las interacciones sociales y culturales de carácter democrático con miras a la igualdad, justicia social y emancipación de los sujetos. Si bien para la aplicación de la pedagogía crítica tiene que revisar contextos, conceptos y situaciones concretas, debe verse que su aplicación general es ética, de ahí que sus formulaciones ayuden a entender la importancia de la historicidad de cada sociedad para su transformación.

3.3 Crítica a la pedagogía crítica.

La propuesta de la pedagogía crítica idealmente cubre las necesidades que una educación actual exige, ya sea desde el plan curricular, de las intenciones sociales, éticas y políticas, así como también el papel del estudiante, maestro y sociedad para la formación de una nueva sociedad. Las teorías que trabajan los pedagogos críticos desarrollan situaciones a las cuales la pedagogía crítica se pudiera enfrentar, no obstante, su aplicación ha dejado ver que a pesar de tener cubierta la mayoría de las dificultades, aún existen espacios o situaciones que la

pedagogía crítica no ha podido resolver o lo hace con cierta deficiencia, no porque no pueda enfrentarlas sino porque la experiencia aún es mínima, también porque van surgiendo nuevas situaciones, contextos o interpretaciones que salen de la teoría y aunque ya se anticipan los resultados siempre son invariables.

La educación en sí misma, larga, cambiante y con diversidad de objetivos ha presentado dificultades, esto de ningún modo sirve para excusar a la pedagogía crítica pero si para tomar en cuenta que esas mismas dificultades han influido en su aplicación.

A continuación se señalan algunos puntos “débiles” que la pedagogía crítica no ha considerado, o de hacerlo se presentan algunos críticos que difieren de la propuesta, no atacandola pero si mostrando un punto de vista diferente.

- 1) Si bien la propuesta de la pedagogía crítica es un proyecto general que se puede ajustar a diferentes espacios educativos por su esencia, objetivos y metodología, debe ser vista o enfocada a adultos en formación y no a niños, esto no quiere decir que los niños no puedan educarse políticamente, su formación, experiencia y contacto con el ambiente socio-político debe ser diferente al que los adultos experimentan. Hannah Arendt sobre la educación para los adultos dice que

Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.

(Arendt, 1996: 188-189)⁶⁷

Esta perspectiva tajante, apoyada por Martín Jay y otros pensadores aleja a la “sociedad infantil” de una sociedad adulta, esta posición crítica no está dirigida directamente a la pedagogía crítica de Giroux y McLaren, sino a la educación moderna que surge en los siglos XVII hasta el XX, que deja rastro hasta el XXI. El periodo que abarca la educación moderna expone mayor atención a la educación infantil, como un proceso evolutivo del conocimiento, sin embargo, dicha atención, y diferente de la educación adulta, pareciera que carece de algunas consideraciones por este sector; afortunadamente con el cambio de siglo, de ideas y revoluciones, otros autores de la nueva escuela como Freinet Montessori, Vygotsky, Dewey, entre otros se han encargado del estudio de teorías o experiencias que conduzcan a los niños hacia un crecimiento o formación con principios de respeto, igualdad, libertad, etc., y un acercamiento a la crítica y política desde un lenguaje que sea apto para su edad.

2) Por otro lado, aunque una de las condiciones de la pedagogía crítica es que se desarrolle en un contexto de heterogeneidad, de humanos con situaciones diversas que permitan ampliar el conocimiento de la realidad de los otros y de los que estamos en contacto con la diferencia única, a pesar de que se entiende los valores y las necesidades, carencias, desigualdades y todos estos tipos de problemas aún no se alcanzan a tocar o a vincular.

Como se explicó en el capítulo dos no es un problema directo de la pedagogía crítica, sino de la condición posmoderna en la que vivimos, de los intereses del mercado y de la personalidad narcisista del hombre, es por eso que la pedagogía crítica insiste en comprender la posmodernidad

⁶⁷ Citada por Bárcena Orbe y Jorbe Olmeda, 2006.

En otras palabras los críticos de la pedagogía crítica la señalan como utópica, no en un sentido negativo, sino aún alejada del proyecto político, que aspira a una sociedad justa.

Entonces, el desarrollo de los valores políticos de la pedagogía crítica dentro de la posmodernidad requiere de un arduo trabajo por ejercerlos⁶⁸, la diversidad que presenta heterogeneidad, sirve en primer lugar para generar un conocimiento de diferencia, esto no asegura el respeto o empatía por el otro. En esta perspectiva, todavía hay una carencia de valores de solidaridad y empatía, la pedagogía crítica se centra más en la moral y ética que pareciese que ya está dada, así como en la parte política o sistémica de la pedagogía crítica, y no en el desarrollo de la aceptación por la diferencia.

- 3) La pedagogía crítica dentro de los estándares educativos actuales desafía al modelo neoliberal. La lucha de la pedagogía crítica con el modelo capitalista y sus intereses, aún se encuentra en desventaja, resulta que aunque la pedagogía crítica se presente como un modelo de justicia y educación ideal, a pesar de que la teoría de la resistencia muestre evidencias de que se puede luchar contra este sistema, aún el modelo capitalista resulta ser un monstruo al cual enfrentar; desde el valor económico dado a las escuelas y hasta a los sujetos, la falta de recursos a localidades abandonadas por su falta de aporte económico al sistema, así como la pretención homogeneizante del sistema capitalista para sus sujetos.
- 4) Si bien la pedagogía crítica trabaja con discursos y propuestas de integración e inclusión social, pareciera que no hay indicios que la pedagogía crítica sea viable de manera auténtica en los hombres, es decir, todos quieren un cambio, todos quieren una sociedad justa, pero no todos quieren la misma

⁶⁸ A propósito Giroux, fortalece la necesidad de establecer un mapa de la política de modernidad y posmodernidad para conocer los límites, posibilidades, realidades, ideologías, que ayuden al hombre a situarse mejor dentro de su contexto.

sociedad y el mismo cambio, la realidad es más cruel de lo que se describe y esto nos lleva a hacer una reflexión más profunda.

- 5) La pedagogía crítica como parte de la posmodernidad puede ser considerada como un discurso más dentro de la diversidad, que no pudiera tener el peso por la apertura de discursos, esto aunque en un principio pudiera ser una ventaja también sugiere una desventaja. Sería importante entender el discurso posmoderno más allá de una categoría semántica, y comprenderlo como un discurso de pluralidad, diferencia, multiplicidad narrativa.

[...] el posmodernismo significa poner el Mundo en su lugar [...] si significa exponer al discurso crítico líneas de investigación antaño prohibidas y pruebas que otrora eran inadmisibles, a fin de poder plantear nuevas y diferentes preguntas hechas por nuevas y distintas voces; si significa la apertura de espacios institucionales y discursivos dentro de los cuales puedan desarrollarse identidades sociales y sexuales más fluidas y plurales; si significa la erosión de las formaciones triangulares de poder y conocimiento con el experto en el vórtice y las "masas" en la base; si, en una palabra, realza nuestra percepción colectiva (y democrática) de la posibilidad, entonces yo por lo menos soy posmodernista» (Hebdige, 1989, pág. 226).

Dick Hebdige, toma la misma postura de Giroux y McLaren al posicionarse dentro del posmodernismo de la resistencia. Darle valor al significado de los discursos posmodernistas rescata aquellos espacios o sujetos olvidados, sin embargo, esto implica adentrarse a otro tipo de espacios desconocidos, la misma esencia del posmodernismo es cambiante y tan variante que puede retrasar, pero al mismo tiempo amplía el conocimiento, todo esto dependerá de en qué posición nos queremos parar.

- 6) A pesar de que nuestra era corresponde a la posmodernidad, aún debemos lidiar con la tradición que el modernismo ha dejado, esto sería luchar contra la razón y la cultura que fortalece la idea de que la belleza y la razón es blanca, masculina y europea; una supremacía que por años ha dictado qué está bien y que camino se debe tomar, en ese sentido también la educación

ha sido afectada por esa tradición que establece qué conocimientos están bien vistos.

- 7) Hablar de las pedagogías de la represión que sólo buscan aprobar o lidiar contra otras pedagogías que no incitan a la crítica del hombre

Estas son algunas críticas a la propuesta de McLaren y Giroux, no obstante, habrá que señalar que existen otros actores que la dejan en desventaja. Por ejemplo, las pedagogías de la represión que si bien no están en contra de la pedagogía crítica tampoco insisten en la crítica del hombre, provocando un alejamiento del proyecto político-emancipador y dirigiéndolo al laboral.

Además la pedagogía crítica y todos aquellos que se inscriban en ella atraviesan por un momento de inquietud, esto se entiende mejor empleando el término *interregno* de Antonio Gramsci

se refiere a la noción de que las sociedades pasan por periodos en que lo viejo todavía no acaba de morir y lo nuevo aún no ha nacido plenamente (Gramsci, 1997:75) [...] son periodos de difícil adecuación o confrontación entre lo nuevo y lo viejo, propicios para la creación de monstruos o formaciones mordidas que desfiguran lo que existe, al mismo tiempo que crean otros imaginarios, unas veces prometedores y otras veces destructivos (Sousa Santos, 2020: 6)

En el medio de los dos periodos hay incertidumbre, inquietud, el problema asegura Giroux es que ese momento es aprovechado y dominado por la política fascista, por xenófobos, homofobos, neonazis y supremacistas blancos. Pero también Giroux asevera que “La incertidumbre es un momento de angustia, y también de grandes posibilidades.” (Canal CCCB, 2019, <https://youtu.be/LCMXKt5vRQk>) Se insiste en replantear un lenguaje político, de lucha y solidaridad. En este punto hay un ataque a la democracia, como sistema fallido que se ha dejado dominar por el capitalismo, ya que el nuevo lenguaje implementado por la democracia neoliberal no ha informado a su ciudadanía.

La pedagogía crítica echa mano del discurso de la angustia para transformarlo en un discurso de crítica, un discurso esperanzador que le concede crear nuevas posibilidades apoyándose en el sector educativo que le permite a los jóvenes crear un lenguaje político, un lenguaje de posibilidades que da oportunidad de imaginar un futuro muy distinto al presente y encontrar las herramientas para hacerlo posible.

3.4 Hacia una educación de la pedagogía crítica

El capítulo uno y dos ofrecieron una serie de fundamentos, antecedentes, prácticas y teorías sobre la pedagogía crítica, señalando su importancia dentro de la teoría pedagógica así también dentro de la filosofía y la política para la construcción del hombre.

Su realización no parte de la fantasía o el ensueño de algunos teóricos, se demostró que se fundamenta en grandes teorías críticas complejas, lógicas, verificables, pesadas, pero también realizables.

La educación guiada por la pedagogía crítica comienza con el conocimiento del contenido pero también de las relaciones históricas y sociales. Se insiste en el conocimiento crítico y social, este es posible gracias al pensamiento dialéctico que permite comprender estos procesos “El pensamiento dialéctico es [...] el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe lidiar tanto con su propio proceso de pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo (Jameson, 1971 en Giroux, 2004: 59). Este conocimiento permite que el hombre pueda ejecutar o comprender el conocimiento del aula y relacionarlo con su entorno. Este tipo de pensamiento posibilita que el hombre entienda múltiples discursos que le harán comprender su posición en el mundo.

La doble función del conocimiento hace que se legitime la sociedad existente,

pero al mismo tiempo la expone, creando nuevas formas de conocimiento . Dentro de la escuela se pueden dar una serie de relaciones o prácticas que no pueden ser consideradas importantes o de impacto para la pedagogía crítica, sin embargo, autores como Freire, Apple, Giroux y McLaren piensan que detrás de cada una de estas prácticas hay un contenido significativo que puede transformar la realidad, expresamente Baudelaire considera que las escuelas

set such store on the seemingly most insignificant details of dress, bearing, physical and verbal manners [...] The principles em-bodied in this way are placed beyond the grasp of consciousness, and hence cannot be touched by voluntary, deliberate transformation, cannot even be made explicit, [...] . The whole trick of pedagogic reason lies precisely in the way it extorts the essential while seeming to demand the insignificant: in obtaining the respect for form and forms of respect which constitute the most visible and at the same time the best-hidden (because most * natural") manifestation of submission to the established order. (Bourdieu 2005: 195)⁶⁹

A propósito de esta cita Marcuse expone que los intereses o las condiciones si pueden ser transformadas desde la noción de educación política, ya que se crea un nuevo lenguaje, nuevas relaciones, de la misma forma Freud ofrece herramientas teóricas y psicológicas que vinculan las necesidades del hombre con las del otro, propiciando así, con ayuda de la práctica democrática, una nueva idea de valores, prácticas y transformaciones para la pedagogía crítica

La transformación es social, y aunque particular debe pensarse como un proyecto amplio, "Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ser público, refleja tanto la distribución del poder como el poder y los principios del control social. Desde

⁶⁹ Traducción propia "[...] fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales [...] Los principios contenidos en esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita [...] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido. (Bourdieu, 2005: 195)

esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio en el interior de la organización, la transmisión y la evaluación del conocimiento educativo debería ser un área de mayor interés sociológico” (Bernstein, 1985:1)

Bernstein considera que la experiencia educativa forma el núcleo de una sociedad global, su idea es vincular las escuelas como relaciones de producción social y así tener una visión más amplia; pese a que la propuesta de Bernstein explora los aspectos generales de la sociedad, su investigación está dirigida en comprender cómo funciona la ideología y los principios de control social, sin permitir explorar otros puntos o cómo su teoría ayuda a la producción de una pedagogía crítica. Pero tal análisis, como con otros autores nos lleva a pensar en la característica radical de la pedagogía crítica, esto sería “[...] reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos pueden formar las bases teóricas para una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana. ” (Giroux, 2004: 149)

Esta nueva propuesta cambia la visión de la educación, aunque los intereses económicos dominen con mayor fuerza, se tiene que entender que los objetivos y contenidos de la educación salen de los intereses del mercado, a propósito Connell señala que

La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana. A principios de los años ochenta es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están. (Connell et al, 1982 en Giroux, 2004: 151)

Educar *para* y *por* la sociedad tiene una fuerte implicación en sus prefijos, la educación de la pedagogía crítica está dirigida a un tipo de sociedad, piénsese en una sociedad de injusticias, de silenciamiento, donde nuevas esferas aparecen, educar *para* la sociedad desde la visión de la pedagogía crítica explora todos los aspectos sociales, una sociedad multicultural.

Con tanta diversidad es importante encontrar puntos en común. La nueva educación crea una nueva racionalidad para una nueva sociedad o en transición. Se educa al hombre para hacer de él un ciudadano político y activamente participativo, se deja atrás los viejos conservadurismos de la educación que plantea formas de control social, de dominación para futuros trabajadores; la educación es ahora la que produce y da a conocer una sociedad de desigualdades.

Si la educación ciudadana ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de "ajustar" a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados. (Giroux, 2004: 254)

El proyecto de la pedagogía crítica muestra un interés por reestructurar el papel de la educación, de los educadores, de los alumnos y de la sociedad para convertirlos en agentes de cambio que ayudan a la transformación social pero ¿qué implica? Se ha insistido tanto en la transformación que es necesario retomar la idea y enfatizar qué significa dicha transformación y porqué es necesario transformar. El proyecto de la pedagogía crítica es ético, un rescate de lo político, de los contenidos, de la otredad, es en sí un rescate del ser humano de sus valores la construcción de una nueva sociedad, Kohl señala

[...] La idea de que las escuelas pueden construir una nueva sociedad es parecida a la idea de que el mundo será redimido por los niños o que los niños de alguna manera salvarán a los adultos. Creo que ambas ideas son

incorrectas. Nosotros no podemos dejar a nuestros niños la responsabilidad de redimir al mundo que echamos a perder, o cuando menos presenciamos ser destruido [...] yo no creo que un nuevo orden social puede ser construido a través de las escuelas. Sí creo que las escuelas serán una parte esencial de un nuevo orden que es construido a través del esfuerzo cooperativo de todos nosotros: maestros, mineros, obreros, profesionales — toda la gente que cree en el imperativo moral y social de lucha por un nuevo orden. Por lo tanto, encuentro que la cuestión crucial no debería ser, "¿tienen las escuelas el poder para cambiar a la sociedad?" sino, "¿qué poder pequeño podemos usar para trabajar con otros para cambiar a la sociedad?" y si comenzamos a cambiar a la sociedad, ¿cuál será el papel de nosotros como maestros en la construcción de un nuevo orden duradero? (Kohl 1980, en Giroux, 2004: 290)

¿Es posible transformar y construir a la sociedad desde la escuela? La cita de Kohl observa el papel de la escuela y de sus protagonistas para la construcción de una sociedad democrática, nótese que se incluyen a otros protagonistas de la sociedad que no necesariamente forman parte del sector escolar, sin embargo, se rescata la importancia como sujetos de la sociedad. Las escuelas por si mismas no pueden cambiar la sociedad, necesitan de las demás esferas, conectarse, es importante poder relacionarlas dialécticamente.

Si bien se ha indicado la importancia de establecer conexiones entre los docentes y esferas sociales, para que éstas puedan funcionar, se deben encontrar puntos en común. La introducción del concepto "esfera pública" no es nuevo, tiene su génesis en el siglo XVII y XVIII, este surge como el espacio entre el Estado absolutista con la sociedad burguesa y la gente que ejecutaba el trabajo social, donde la opinión pública toma fuerza respecto a temas selectos "Public opinion institutionalizes itself; its goal is to replace arbitrary secret politics with a form of domination that is legitimated by means of rational consensus among participating citizens. This model of the public sphere recognizes neither social differences nor privileges." (Hohndahl, 1979: 247)⁷⁰

⁷⁰ Traducción propia: "La opinión pública se institucionaliza con el objetivo de reemplazar los secretos políticos de toma de decisiones con una forma de dominación que es legitimada a través del consenso racional entre ciudadanos que participan. Este modelo de esfera pública no reconoce ni diferencias sociales ni privilegios."

La esfera pública es el espacio de crítica y de transformación, ahí se exponen ideales, dudas, necesidades, contradicciones de la ciudadanía activa. “Como un referente para la transformación social, la esfera pública suministra nuevas oportunidades para reformular la relación dialéctica entre los ámbitos socioculturales y el poder manifestado en el Estado y en el control de los medios de producción” (Giroux: 2004, 293). La esfera de transformación es la esfera de la multiculturalidad, justo donde los discursos se cruzan.

La escuela como una esfera pública vincula esos discursos, pero si no hay movimiento o intención por parte de los maestros y los alumnos no será posible un cambio, por eso la insistencia en compartir experiencias y vincular ideologías, se necesita ser activamente educativo

Ser activamente educativo no es sólo cuestión de "llevar el sistema al público" o destruir mitos acerca de la educación. Implica aprender también. Implica investigación, centrándose alrededor de luchas particulares y cuestiones locales. Significa establecer vínculos con otras agencias locales —investigadores, activistas comunitarios, grupos de negros, grupos de mujeres— no para llevarlos por encima sino para aprender de sus experiencias y prácticas. Implica crear una ramificación real de la vida al nivel del barrio y del distrito electoral, algo que esperar activamente, vigorizando más que amortiguando, desarrollando comprensiones y compromisos socialistas. Implica extender esta actividad más allá de una membresía local estrecha, organizando eventos y actividades de una manera más abierta, sin el requisito del compromiso político inmediato de esos que participan (Johnson, 1981 en Giroux, 2004: 295).

La nueva educación apela a lo concreto, a las necesidades específicas, la nueva educación necesita compromiso con la transformación y los hombres. La nueva educación necesita principios éticos, no sujetos al conservadurismo sino a ideales que mejoren el futuro, la nueva educación necesita ser empática con mi realidad y con la realidad de los otros, necesita ser consciente de la otredad, la nueva educación necesita resistir los discursos pesimistas y que nos alejan o nos desvinculan, la nueva educación necesita del pasado de su presente y ser consciente de su historicidad, la nueva educación necesita esperanza y fe. El nuevo modelo educativo está cargado de posibilidades, de cambios, de creación,

alternativas, compromisos, de significados y críticas. La nueva educación es democrática, justa y principalmente posible.

Conclusión.

La evolución del estudio de la educación, la filosofía y la pedagogía nos ha llevado por múltiples caminos. Con una diversidad de posturas, de métodos, de encuentros, desencuentros y entrecruces de ideas, pero me parece que con varios puntos en común y es que ninguna de ellas olvida su labor o propósito social a favor del hombre. Aunque no muchas veces se efectúe de esa manera.

Estamos atravesando una época de cambio, de movimientos, de discursos, de apertura y de múltiples configuraciones y revoluciones que nos hacen reflexionar qué y cómo estamos viviendo y hacia dónde nos estamos dirigiendo, por eso y a propósito de tanto movimiento y la posibilidad de cambio es pertinente detenernos a pensar cómo lograr un cambio favorable. Es claro que nuestra sociedad contemporánea tiene muchas carencias sociales y es importante en un primer lugar hacerlas evidentes, dejar de ocultarlas o negarlas para después poder reflexionar sobre ellas y hacer algo al respecto.

Estas carencias (inseguridad, injusticia, discriminación, pobreza, racismo, machismo, desigualdad, etc.) se pueden abordar desde diferentes aristas, mi propuesta es hacerlo desde la filosofía y la educación y específicamente con la pedagogía crítica, para ello fue importante fijar puntos y conceptos clave para establecer la relación y diferencia entre educación, filosofía y pedagogía. Se señaló que, aunque cada una de ellas son distintas, por sus objetivos y sus métodos, y teniendo en común la educación, podrían confundirse en el sentido de pensarlas igual o sepáralas al tener otros objetivos. En todo caso definir las no fue posible pues sus connotaciones no se agotan, sin embargo si se alcanzó una aproximación de los conceptos, su distinción y su relación, concluyendo que incluso términos como *educación* y *pedagogía* habían evolucionado o adaptado a diversos modos de educar.

Así como todo evoluciona o cambia esta investigación atravesó diferentes momentos que fueron definiéndola, se cambiaron subtemas, se agregaron algunos

más, también tuve que omitir algunos tópicos, no porque no fuesen relevantes, sino porque abordarlos implicaría extender el trabajo o llevarlo por otros rumbos alejándome del tema original, lo mismo pasó con algunos autores y teorías relevantes, no obstante, se mencionan con intención de dejar claro que hay muchas más posturas o influencias de la pedagogía crítica. Esta misma razón me llevó a delimitar la tesis a Henry Giroux y Peter McLaren.

Reconociendo que hablar de pedagogía crítica es un tema amplio y que la investigación necesitaba limitarse, se consideraron tres etapas para el análisis que dan como resultado la comprensión de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren y su aplicación dentro de un plano actual y las críticas o vacíos que pudieran presentarse.

A continuación, se repasarán los tres momentos de la investigación mostrando algunos puntos y conclusiones de cada uno.

Al iniciar el trabajo se pretendía demostrar que *la pedagogía y la pedagogía crítica* están fuertemente influenciadas por la filosofía, para ello fue importante establecer una línea histórica del desarrollo y evolución tanto de la educación como de la pedagogía; además de identificar las influencias filosóficas se revisó el contexto filosófico donde surge la crítica al hombre y a la sociedad para formular la *pedagogía crítica*.

El primer punto fue establecer los conceptos y los objetivos de estudio de la *pedagogía, filosofía de la educación y educación* en sí, entendiendo que la *pedagogía*, en general, tiene como objeto de estudio a la educación, de ésta surgen debates de cómo debe ser impartida, sus propósitos y sus objetivos respecto a la formación de los seres humanos. La *educación* es un tópico que ha sido trabajado desde ya hace varios siglos, se puede rastrear los primeros análisis en la *Paidea* griega, que la traduce como “*educación*”, “*formación*” o “*instrucción*”, en ese sentido se puede ver que la educación

tiene como objetivo formar, pero dentro del contexto griego no sólo se trata de una transmisión de habilidades, sino tenía que ver con un carácter político.

Acercar al hombre a la enseñanza tiene diferentes vías, la *filosofía de la educación* estudia los métodos, fines, modelos que pretenden la formación del hombre. *El fenómeno educativo no es un acto aislado sino un acto político que involucra a la sociedad*, de ahí la importancia de su estudio.

La *pedagogía* se considera una ciencia que estudia los *métodos* y las *técnicas* aplicadas a la enseñanza de la educación, es decir, analiza *cómo se enseña*, planteando objetivos y contenidos, así surgen diversas propuestas pedagógicas; esta investigación hizo una revisión muy general a alguna de ellas para poder esclarecer o ejemplificar qué es lo que se quiere señalar al hablar de pedagogía.

El primer capítulo además de aclarar algunos conceptos, arrojó y clarificó un equívoco de la pedagogía al considerarse como una rama de estudio que sólo iba dirigida a la aplicación de métodos y técnicas para la enseñanza de los infantes, se indicó que esta descripción sólo limita el trabajo pedagógico ya que la pedagogía va más allá y hasta puede tener fuertes implicaciones sociales y políticas en cualquier sector social sin importar la edad.

La evolución de la pedagogía está relacionada con su contexto histórico y las necesidades que atraviesa, por ello se hizo una revisión desde la pedagogía oriental, pasando por la clásica griega, medieval, renacentista, moderna hasta llegar a las pedagogías de la Escuela nueva. Explicar el desarrollo de la pedagogía crítica y el contexto social no fue azaroso, pues es a partir de ella que se entiende el origen de la pedagogía crítica.

El origen de las pedagogías de la Escuela nueva combinadas con el pragmatismo americano y el ambiente filosófico de Latinoamérica fueron formando

a una serie de pensadores, pedagogos y filósofos con una visión más amplia que la pedagogía por sí sola marcaba. Considero que los elementos que en ese momento se conjugaron fueron elementales para la formación de una nueva pedagogía, pues la apertura de discursos, de críticas y de los movimientos sociales propiciaron que la pedagogía crítica surgiera.

Si bien la pedagogía crítica ya consolidada busca una educación política y crítica para un cambio social con justicia en la formación de ciudadanos, esta surge como una alternativa y crítica a la educación tradicional y/o bancaria como la que critica Paulo Freire donde se le daba prioridad a la transmisión de datos más que a una crítica social o de contenidos. La pedagogía crítica retoma la *crítica del marxismo occidental* continuando con el estudio de la *ideología* y la *crítica al sistema económico*. De forma general el capítulo uno establece sobre qué bases se fundamentará la pedagogía crítica, su origen y el contexto social de alguna forma es la antesala al capítulo dos

El capítulo dos tuvo como objetivo entender cómo se desarrolla teóricamente la pedagogía crítica en Henry Giroux y Peter McLaren. Si bien durante el capítulo uno ya se vislumbraban algunas de las ideas de estos pedagogos, el capítulo dos revisó algunas de las influencias específicas y principalmente la noción de hombre en la pedagogía crítica. Este apartado presenta tres importantes momentos: *el primero analiza la influencia filosófica directa de autores como Paulo Freire, John Dewey, algunos filósofos de la escuela de Frankfurt*, señalar la influencia directa mostró cuáles elementos, teorías o ideas tenían en común, destacando conceptos como *ideología, emancipación, libertad, experiencia, práctica y transformación*.

El segundo momento es muy teórico señala teorías concretas que explican por qué la educación tradicional se venía dando de esa forma; aunque el capítulo uno exploró los antecedentes históricos y teóricos, el capítulo dos destaca las teorías de la reproducción y el papel de la ideología dentro del modelo económico

educativo y estatal para explicar cómo se desarrolla la educación tradicional dentro de una sociedad.

Las teorías de la reproducción son un trabajo teórico que desarrollaron con mayor fuerza con el marxismo occidental y mayor repercusión en Gramsci y Althusser. *Las teorías de la reproducción señalan cómo se ejecuta la ideología para la sumisión y enajenación del hombre.*

Las reflexiones y la crítica al modelo ideológico dominante estaba sobre la mesa, sin embargo se necesitaba hacer algo con dicha crítica y eso sería transformar. Es así que surgen las teorías de la resistencia que aparecen como una esperanza y posibilidad. *Las teorías de la resistencia están en oposición a las teorías de la reproducción.* Tanto Giroux como McLaren exploran las teorías de la resistencia desde el ámbito educativo; *en Giroux se analiza el cambio de discurso en los educadores, los alumnos y los padres; el propósito es reformular nuevas relaciones escolares.* La finalidad es develar las estructuras del poder, ya no sólo dentro de la jerarquía escolar sino también social, para así entender cómo funcionan los mecanismos de dominación y proponer transformarlos. Por su parte, *McLaren cambia la idea de que la escuela es el espacio de dominación, para pensar en él como el espacio de liberación.* El canadiense mira en las *teorías de la resistencia: la posibilidad.*

Las teorías de la resistencia pretenden favorecer al hombre, para ello se necesita un proceso de conciencia y crítica que pueda desarrollarse dentro del ámbito escolar. El espacio escolar funge como el lugar de relaciones donde se pueden dar relaciones vitales para lograr la conexión y relación práctica entre escuela y sociedad.

El análisis de la teoría de la resistencia tanto en Giroux como en McLaren desemboca en la revisión de conceptos y contenidos que justifiquen y fortalezcan su propuesta pedagógica, *establezco que es en el desarrollo de las teorías de la*

resistencia donde se fundamenta la base de la pedagogía crítica y los conceptos que surgen de ella.

Las teorías de la resistencia trabajan una serie de conceptos que sirven para comprender aspectos generales de la pedagogía crítica. Encuentro que dentro de la propuesta de Giroux y McLaren existen dos conceptos fundamentales que explican el objetivo de la pedagogía crítica y son: *currículum oculto e intelectual transformador*, el primero explora qué hay detrás de cada alumno, como su nombre indica que es aquello que no vemos. El currículum oculto devela una realidad antes negada por la escuela tradicional, es lo está fuera del aula, las relaciones, las historias, los contextos, las situaciones o las ideas que no se trabajan en el espacio escolar; integrar el currículum oculto dentro de la educación abre el discurso, relaciones sociales y principalmente otras realidades.

El aporte del currículum oculto de la pedagogía crítica ya no se centra en las relaciones de producción, sino en las relaciones de clase, de relación con los otros, sus contextos y contenidos. *El nuevo currículum es histórico y social*, por ello reconoce que hay otras necesidades y contextos específicos.

El segundo concepto que aporta la pedagogía crítica es: *intelectual transformador*, se rescata el papel del educador no como un trabajador sino como un agente de cambio, *el intelectual es un comprometido, crítico y revolucionario, el será punto de unión entre la realidad, la escuela, los contenidos, los alumnos y la crítica y a su vez el guía que orienta el ejercicio pedagógico a la práctica política y social*. Se concluye que sin el intelectual transformador sería muy difícil poder alcanzar un cambio por eso se insiste en la revisión de su papel.

El tercer momento que atravesó este capítulo se da en el apartado 2.3 con unas series de críticas a la educación, al modelo económico y la sociedad posmoderna en general vistos desde la pedagogía crítica, considero que este apartado es uno de los más enriquecedores y con mayor aporte de mi investigación

pues se explicó cómo se desarrolla la pedagogía crítica en la actualidad y el papel que tiene.

Para poder comprender esta crítica fue necesario precisar desde dónde se daba, es decir, se señaló su contexto, su ambiente, esto no fue un trabajo fácil, ya que fue complicado escoger desde que arista se haría. Cuando comprendí que hablar del contexto actual, no trataba sólo de un aspecto sino del resultado de muchos otros ambientes entendí de qué quería hablar o enfocar, y sería desde nuestro presente: la posmodernidad y así ver cuáles son las características que nos hacen hombres de nuestro tiempo. Lecturas como las de Compagnon, Lipovetsky, Lyotard y Bauman me hicieron concluir y coincidir que estamos en una época de narcisistas, de consumidores, donde todo cambia, se percibe *un vacío y un sin sentido* donde las necesidades del hombre son parcialmente cubiertas pero no son satisfechas. Los objetivos que se cubren son del mercado, es por eso que la educación, la política y la sociedad se mueven en ese sentido ; y es que aunque las condiciones sociales del mercantiles han cambiado, son los aparatos ideológicos los que moldean a los hombres, y es el aparato escolar el que puede transmitir, formar y crear un ambiente de cambio, la idea es hacerle frente al ser narcisista de la modernidad y demostrar que se puede vivir y educar políticamente.

Los cambios sociales que hemos atravesado estos últimos años han demostrado que los seres humanos somos capaz de desarrollarnos sin necesidad de tener contacto con el otro, las relaciones por redes sociales se volvieron breves y sin trascendencia, las carencias de los otros trasmitidas por los medios son un mero espectáculo, con una emoción momentánea, pero con desinterés. Algunos se volvieron políticamente activos con reacciones en internet, la crítica efímera se hace presente y si bien existe una especie “empatía”, esta no logra y plasmarse en la realidad, la posmodernidad dio seres apolíticos, pero esta misma posmodernidad pretende acercarnos a un crítica y práctica que reconozca a la pluralidad y desde sus mismas condiciones realice un cambio.

En la investigación retomé el trabajo de Kosik y sus conceptos de *lo concreto* y *totalidad* que comprenden la diversidad de lo que nos acontece, él señala que no se puede conocer todo como una esfera única sino de múltiples realidades, entender la totalidad y lo concreto es ir más allá de los métodos, técnicas y teorías y se centra en la particularidad, si bien este proceso puede resultar bastante amplio es la forma de realizar el cambio crítico para la sociedad, donde incluya a todos, la totalidad que plantea Kosik no considera un sólo aspecto de la sociedad sino varios y toma a la democracia como una vía para conseguir que la sociedad se vuelva política y activa. De esta forma se vuelve a insistir en la escuela como el espacio de transformación, pues es el lugar donde conviven muchas realidades, la escuela vincula a los hombres, y a estos con la realidad.

Volver lo político más pedagógico y lo pedagógico más político reforma la formación del hombre en la sociedad, es un acercamiento a integrarse y posicionarse como un ser del mundo perteneciente a las ideas y acciones que pasan a su alrededor. Sin embargo, aún cuando uno de los objetivos de la pedagogía crítica sea politizar la educación, esto continúa siendo un reto, pues las mismas prácticas políticas son complejas, entonces aunque la pedagogía crítica quiera integrar la política a la educación con un nuevo lenguaje y de alcance para todos, es necesario entender que este proceso va más allá del trabajo de la pedagogía crítica, por eso la pedagogía crítica si bien quiere llegar a más sectores se ha de trabajar en forma amplia en ellos.

La pedagogía crítica y su relación con la política genera un movimiento activo y una reformulación de conceptos. Giroux señala algunas condiciones para que esta relación pueda efectuarse:

1. La educación produce sujetos políticos y no sólo conocimiento.
2. Considerar que la ética tiene un papel fundamental dentro de la pedagogía crítica pues ella toma en cuenta el panorama social.
3. Mirar las diferencias
4. Uso de un lenguaje específico

5. La pedagogía crítica al crear nuevas formas de conocimiento crea a sus nuevas posibilidades o formas sociales
6. Reformular la idea de razón
7. La pedagogía crítica está en constante construcción y es capaz de integrar nuevas posturas
8. Replantear el papel del docente
9. La pedagogía tiene que ser consciente de la posmodernidad y sus características

La pedagogía crítica tiene como objetivo rescatar al hombre político. Recuperar al hombre político no sólo consiste en repensar la política, el lenguaje político, la democracia, los conceptos o los valores fundamentales, se trata de experimentarla, reexperimentarla, vivirla y crearla. La constante de la propuesta pedagógica no es imponer pasos a seguir o un método determinante, pero si tiene principios o bases que se ofrecen para que los educadores amplíen su visión política y se vuelvan transformadores que reinventen la práctica pedagógica .

La pedagogía vislumbra una noción de hombre y de sociedad, se mostró como la práctica de la pedagogía crítica influye en el aula y también en la parte social. La educación consiste en una práctica política y social.

Finalmente este capítulo concluye que uno de los objetivos de la pedagogía crítica es hacer que el hombre se interese y reconstruya su relación con el mundo. Y aunque esto parezca una generalización es importante decir que si bien el proyecto es para todos, la realidad concreta es específica, esto quiere decir que no hay una realidad única sino realidades únicas que sólo competen a cierta sociedad, y ciertas necesidades, entonces se puede entender que la pedagogía crítica surge de una realidad práctica y no de puros supuestos; emergen nuevos problemas, prácticas y soluciones.

El capítulo final de la investigación concluyó con un análisis y resumen de la obra de Henry Giroux y Peter McLaren. Se realizó una síntesis general de la pedagogía crítica y el aporte de cada uno. Diferente del capítulo dos, este trajo consigo el aporte específico de cada uno, coincidiendo en su formación, ambos comparten la misma preparación filosófica y social, así como el manejo de mismos conceptos e ideas, razón por la cual se volvieron colegas y coautores de múltiples obras.

El parentesco intelectual entre ambos es asombroso, no sorprende pues ambos son discípulos de Freire. Finalmente este capítulo muestra la aplicación práctica de la pedagogía crítica, en conjunto con otros autores, que a partir de la propuesta pedagógica se forman más conceptos, y supuestos de la pedagogía crítica. Si algo ha mostrado la pedagogía crítica es que esta no es ciencia exacta o general, necesita de particulares.

Se insiste en mirar casos específicos de cada escuela y cada sociedad, pero sin perder sus principios originales, McLaren a propósito maneja tres principios fundamentales, filosófico-epistemológicos, pedagógicos, y políticos-sociológicos, estos principios señalan metas que se deben cumplir dentro de una educación crítica y política.

Si bien estas conclusiones responden favorablemente la hipótesis de la investigación y se cubrieron los objetivos señalados que fue rastrear un fundamento filosófico en la pedagogía crítica de Henry Giroux y Peter McLaren, también se demostró que estos problemas y críticas se deben considerar dentro de la crítica filosófica y no dejarlo sólo a la práctica pedagógica

Ahora bien el análisis del sustento filosófico de la pedagogía crítica de Giroux y McLaren desde su origen hasta la actualidad, ha dejado claro que necesita más que la revisión de teorías, es importante preguntar ¿qué hacer con la propuesta

pedagógica de Giroux y McLaren? La respuesta obvia es darle funcionalidad, pertinencia y activarla dentro del contexto actual.

Aunque la educación por mucho tiempo ha sido considerada un pilar fundamental dentro de cada sociedad, dotándola de ideales y objetivos que con supuestos pretenden transformar y cambiar al hombre y su sociedad siempre para un bien, buscando un beneficio mayor, parece que tras siglos no se ha logrado la mejoría que promete. Evidentemente esta no es una responsabilidad que la educación deba cargar. Han sido muchos factores que entorpecen o cambian los objetivos transformando a los hombres y la sociedad en otra cosa muy alejada de los ideales de libertad, justicia y crítica.

Es necesario hacer preguntas concretas considerando la diversidad de factores sociales ¿es posible a partir de la educación transformar y reconstruir una nueva sociedad basada en ideales sociales de emancipación y libertad? Es difícil pero la respuesta es ¡sí! en primer lugar, porque se ha demostrado que la escuela como un aparato ideológico es capaz de transmitir, formar, y reformar hombres, la escuela sigue siendo el espacio de transformación. En segundo lugar, la pedagogía crítica también se señaló que es posible al integrar otros elementos sociales. *La pedagogía crítica no sólo es un proyecto que cabe dentro de la esfera de la educación sino también, dentro de lo político y lo social.*

La pedagogía pretende reestructurar la sociedad mostrando todos sus componentes y volviéndola democrática. *La pedagogía crítica es un proyecto educativo y abiertamente político aún en construcción pero con bases sólidas fuertes.* Y a pesar de estar bien establecido aún necesita trabajarse fuera de la teoría, y más en este tiempo donde hay una carencia de empatía y preocupación, donde la virtualidad y falta de contacto con el otro es más evidente, sin embargo aún con la esperanza por la educación y desde la educación es posible atender los problemas.

La pedagogía crítica debe insistir en el *otro, otros*, no en el sentido de comuna sino como un ser importante y relevante para la transformación. Todos podemos generar un cambio social para otros y confiar que el cambio es posible, y si bien hay muchas posiciones y visiones debe tomarse en cuenta la pedagogía crítica como una herramienta que haga posible ese cambio. *La pedagogía crítica da esperanza en tiempos de desesperanza*, es una alternativa fija a la posibilidad. La invitación desde esta investigación es volvernos un agente de cambio, intelectuales transformadores, revolucionarios radicales comprometidos con nosotros, el otro y la sociedad, conscientes de nuestra realidad, y pensarnos *con el otro y para el otro*.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998) *Educación para la emancipación*, Morata: Madrid
- —(2005), *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*, Madrid: Akal.
- — (1975), “Culture Industry Reconsidered”, *New German Critique*, No. 6, p. 12-19. Disponible en: <http://freudians.org/wp-content/uploads/2014/09/Adorno-The-Culture-Industry-Reconsidered-1.pdf>
Consultado 4 de junio 2020.
- Alberdi, J.B (1978), *Ideas para un curso de filosofía contemporánea*, UNAM, Mexico.
- Althusser, L. (2011), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Quinto Sol: México.
- Anderson, P., (1987), *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI: México.
- Apple, M. (2008), *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal.
- Apple, M., Gentili, P. (1997), *Cultura, Política y Currículo: Ensayos sobre la Crisis de la escuela pública*, Bueno Aires: Losada.
- Becerril, B. (2018), “Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire” en *La colmena*, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bedoya, J.I. (1997), *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*, Bogotá, ECOE
- Boff L. y Boff C. (1986) *Cómo hacer Teología de la Liberación*, Ediciones Paulinas, España.
- Broudy, H. (1977) *Filosofía de la educación*, Editorial Limusa: Mexico
- Best, S. (2020), *Zygmunt Bauman on Education in liquid Modernety*, New York: Routledge.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, El Ateneno: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000), “Sobre el poder simbólico” en *Intelectuales, política y poder*, traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA: Eudeba. pp. 65-73

- — (2005) “Outline of the theory of practice. Structure and the habitus”, *Practicing history: New directions in historical writing after the linguistic turn*, edit by Gabriela Spiel new yprk,
- — y Passeron J. (1996), *La reproducción*, México: Fontamara.
- Braveman, H. (1981), *Trabajo y capital monopolista*, Mexico: Nuestro tiempo.
- Brosnan C. y Turner B. (2009), *Handbook of Sociology of Medical Education*, New York: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- Cerutti, H. (1993) “Filosofía latinoamericana de la educación” en 7. *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*, UNAM: México.
- —, (2006) *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*, FCE: México.
- Compagnon, A. (2010) *Las cinco paradojas de la modernidad*, SigloXXI: Mexico
- Connell, E.W., DJ. Ashenden, S. Kessler y G.W. Dowsett (1982) *Making the difference*, George Allen y Unwin: Sydney
- Cortina A. (1982) “El concepto de “crítica” en la filosofía trascendental de Kant”, *Cuadernos Salmatinos de Filosofía*, Volumen 9, 5-22.
- Cullen, C., *Perfiles ético- políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós. 2004
- De Sousa Santos, B., (2020) “Para alimentar la llama de la esperanza”, *Revista Casa de las Americas*, No. 298 enero-marzo/2020 pp. 5-1
- Dewey, J. (1994), *La reconstrucción de la filosofía*, Planeta de Agostini: Barcelona
- — (1997), *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Disponible en: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credos_Pedagogico.pdf consultado: 4 marzo 2020
- — (1998), *Democracia y Educación*, Madrid: Morata.
- — (2010). *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva: Madrid.

- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*, Ediciones Península: Barcelona.
- Engels, F., (1893, Julio 14) [*Carta de Engels a Mehring*], disponible en: <https://webs.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/cartas/oe3/mrxoe331.htm>
- Florez, Romero, M., Salazar Torres, J., Hernández Peña, Y., Gelvez Almeida, E., Garavatio Patiño, J., Florez Hernández, S., Hernández Niño, A., y Patiño Sánchez, D. “Henry Giroux y sus aportes a la modelización del currículo crítico: cuestiones y reflexiones” *Revista espacios*, 2018, Vol. 39.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder*, Madrid: Edissa.
- Fromm, E. (1964) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. FCE: Mexico
- — (2001) *Beyond the Chains of Illusion: My Encounter with Marx and Freud*, Rainer Funk: NewYork
- Freire, P. (1997) *Política y educación*, Siglo XX: México
- Gadotti M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI: México.
- Geertz, C. (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa
- Giroux, H. (1985), “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos*, número 44, Mexico: editorial era. pp. 36-65
- — (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacían una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós: Barcelona.
- — (1996) “Educación posmoderna y generación juvenil”, *Nueva sociedad*, No 146 noviembre diciembre, pp. 148-167
- — (2004), *Teoría y resistencia en educación*, Mexico: Siglo XXI.
- —“Paulo Freire: entre la persona y el político”, (2007) *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, México, vol. 29, pp. 141-145
- — (2013) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una analogía crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid.

- — (2019) “All education is a struggle over what kind of future young” <https://youtu.be/LCMXKt5vRQk>
- Giroux, H. y McLaren P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*, Ed. Miño y Derila.
- Hebdige, D. (1989) *Hiding in the Light*, New York: Routledge
- Hohendahl, P. (2016) “Critical Theory, Public Sphere, and Culture: Jürgen Habermas and His Critics” *The institution of criticism* Doi <https://doi.org/10.7591/9781501705434-008>
- Jackson, P. (2001), *La Vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- James, W., (2000) *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, Alianza Editorial: Madrid
- Johnson, R, (1981), "Socialism and popular education", *Socialista and Education*, 8(1) (primavera).
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*, Akal: Madrid, 2003.
- Kohl, H (1980) “Can the School build a New Social Orden?” *Journal of education* En: <https://doi.org/10.1177%2F002205748016200308>
- Konstantinov, F. V., (1965) *Fundamentos de la filosofía Marxista*, Ed. Grijalbo: Mexico.
- Kosik, K, (1976) *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo: México
- Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama: Barcelona.
- Lucio, R., (1989) “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”, *Revista de la Universidad de la Salle*, No17.
- Lyotard, J.F., (1987) *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Gedisa: Barcelona.
- Machado Maranhão y Paes de Paula (2011) “ Pedagogia crítica e ensino em administração: em busca de novas”, *Revista electônica de Gestão Organizacional*, GESTÃO.Org – Vol. 9, No. 3 p. 438 - 462
- Magallón, M. (1993) “Filosofía de la educación latinoamericana” en *Panoramas de nuestra America 7. Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para America Latina*, UNAM: México.

- Marcuse, H. (1983) *Eros y civilización*, España: Sarpe
- Marrou, H. (1985) *Historia de la educación en la antigüedad*, Aka: Madrid.
- McLaren P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós educador: Barcelona
- — (2003), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Mexico: Siglo XXI
- — (2005), *La Vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI
- McLaren P y Huerta-Charles L., (2011) “Educación pública y formación de profesores una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria” *Revista Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 11 núm. 57 • octubre-diciembre, 2011
- Nussbaum, M. (2013), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz.
- Ortega Valencia, P. (2014) “Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares”, *Sophia*, 10(2), 219-232. Recuperado a partir de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255>
- Palacios, I. (1993) “Filosofía y teología de la liberación” en *Panoramas de nuestra America 7. Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para America Latina*, UNAM: México.
- Paz, O. (2012) “El punto de convergencia” *Revisiones*, No. 7, ISSN: 1699-0048, 59-69
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Argentina: Editorial Biblos.
- Portelli, H., (1977). *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI: México.
- Popkewitz, T. (1990) “La educación del profesorado como espacio contrapúblico”, *Formación del profesorado. Teoría. Práctica*, Universitat de València, p. 245-246
- Quiroz, S. (2018) *Proyecto de reforma educativa para el ejercicio 2018-2024*, Instituto McLaren de pedagogía, México. Disponible en: <http://fundacionmclaren.com/fundacionmclaren/wp->

content/uploads/2018/09/PROYECTO-NACIONAL-DE-EDUCACION-para-subir-a-consulta.pdf consultado: 15/10/2021

- Ramírez Bravo, R., (2008) “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos” *Revista Folios*, núm. 28, julio-diciembre, pp. 108-119 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Romo, Cedano P. (2006) *Teologías de la liberación*, UNAM: Mexico
- Safranski, R.. (2000) *El mal o el drama de la libertad*, Barcelona: Tusquets
- Sartre, J.P., (2009), *El existencialismo es un humanismo*, Edhasa: Barcelona
- Saviani, D., (1984) “Las teorías de la educación y problemas de la marginalidad en América Latina” *Revista colombiana de educación*, No. 13.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. En la búsqueda de significados* . Barcelona: Paidós.
- Tezanos A, “Notas para la reflexión crítica sobre pedagogía” en *H. G. El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, Serie Teoría y Sociedad* No. 8, CINEP, Bogotá, 1983.
- Tiana, A (2008) “Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva”, *Transatlántica de educación*, No. 5, p. 43-48
- Trilla, J. (Coord) (2007) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Editorial Grao, Barcelona
- Wiggershaus, R., (1986) *La escuela de Fráncfort*, ePub Titivillus: España
- Willis, P. (1999) “Producción cultural y teorías de la reproducción” en Fernández Enguita, Mariano (editor), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel, p. 640-659
- Zeichner, K. (1983) “Alternative paradigms of teacher education” *Journal of teacher education* May-June, Volume XXXIV, 1983 pp 3-9

Bibliografía complementaria

- Bauman, Zygmund, (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa: Barcelona
- Freire, Paulo (1987), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.

- —, (1987), *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI: México.
- —, (1996), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.
- —, (1996), *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI: México
- —, (1996) *Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y trabajo*, Siglo XXI: México.
- —, (1997) *La educación en la ciudad*, Siglo XXI: México.
- —, (1997), *Política y educación*, Siglo XXI: México.
- —, (2002), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI: Argentina.
- —, (2004) *El grito manso*, Siglo XXI: México.
- —, (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI: Madrid.
- —, (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas a un mundo revuelto*, Siglo XXI: Buenos Aires.
- Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1989), *Alfabetización, lectura de la palabra, lectura de la realidad*, Ediciones Paidós ibérica, España.
- Giroux, H. (2004) *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Morata:Madrid
- — (2016) “La educación superior y las políticas de ruptura”, *Revista entramados, Educación y sociedad*” p. 15-26
- — (2018) *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, Herder: Barcelona
- — (2019) “Towards a pedagogy of hope educated under casino capitalism” *Pedagogía y saberes n50*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9508/7044>
- —, (2021) *Race, politics, and pandemic pedagogy: Education in time of crisis*
- — (2022) *Pedagogy or resistance: Against Manufactured ignorance*, Bloomsbury Academic.

- Greene (1971) , «Curriculum and Consciousness», *TCRecord The voice of scholarship in Education*, disponible en: https://maxinegreene.org/uploads/library/curriculum_consciousness.pdf
- — (1988) *The dialectic of freedom*, Teachers College Press, New York
- Hahhna Arendt (2019), *La pluralidad del mundo*, Taurus: España.
- — (2005) *La condición humana*, Paidós: Barcelona.
- McLaren (2015) *Pedagogy of insurrection*, Peter lang inc
- — (2019) “Reflexiones sobre pedagogía crítica en Latinoamérica” *Iberoamericana social: revista red de estudios sociales*, 14-20
- McLaren y Farahmsndpur (2006) *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica*, editorial popular: Madrid.
- McLaren y Charles Huerta (2021) “Educar nuestra esperanza en tiempo de oscuridad: cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal” *Tendencias pedagógicas*, 37-45 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8032414.pdf>
- Maffesoli Michel (2004) *El tiempo de las tribus. El caso del individualismo en las sociedades posmodernas*, Siglo XXI: Mexico
- Pansza Margarita (1986) *Pedagogía y currículo*, gernika:Mexico
- Welch Sharon, *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation* (1985, Orbis Books; 2017, Wipf and Stock;
- — *A Feminist Ethic of Risk* (1990, 2000 Revised Second Edition, Fortress Press
- Tocqueville, Alexis (1984) *La democracia en América*, FCE: Mexico