



María Verónica Di Caudo Villoslada

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Docente e investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador
verodicaudo@hotmail.com
mdicaudo@ups.edu.ec

Artículo de Reflexión

Recepción: 5 de marzo de 2013
Aprobación: 21 de noviembre de 2013

Praxis & Saber
Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

RELACIONES CONFLICTIVAS: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y CURRÍCULUM

“Lo que una vez fuera crítico se convierte en una especie de norma o ley, una verdad final, algo que ya no se puede criticar. Por tanto, es necesario evitar que la perspectiva crítica termine siendo un régimen de verdad que genere dogmatismo afirmaciones tipo manifiesto que formulen una enunciación acrítica de lo crítico”.
(Rigal: 2011)

Resumen

El trabajo revisa las propuestas de las Pedagogías Críticas y expone algunas dificultades de concreción de sus postulados en el contexto de las políticas públicas actuales en Latinoamérica. Distancias entre discursos y prácticas, ausencia de políticas públicas educativas radicalmente democráticas, falta de conocimiento de las Pedagogías Críticas por parte del profesorado, ausencia de producción contextualizada y uso indiscriminado de la palabra crítico —que termina oponiéndose a todo lo que se considere como pedagogía tradicional— hace que nos preguntemos sobre la posibilidad real de transformación para luchar contra relaciones de poder dominantes a través de prácticas contrahegemónicas y desestabilizadoras en el campo educativo.

Palabras clave: teoría educativa, Pedagogías Críticas, currículum, educación democrática.

DIFFICULT RELATIONSHIPS: CRITICAL PEDAGOGIES AND CURRICULUM

Abstract

This paper reviews the proposals of the ‘critical pedagogies’ and presents some difficulties in the realization of their principles in the context of current public policies in Latin America. Distances between discourses and practices, absence of radically democratic educational policies, lack of awareness of critical pedagogies by teachers, lack of contextual production and indiscriminate use of the word critical—that ends up opposing everything that is considered as traditional pedagogy—makes us wonder about the real possibility of transformation in order to fight against the dominant power relationships through counter-hegemonic and destabilizing practices in education.

Key words: Educational theory, critical pedagogies, curriculum democratic education.

RELATIONS CONFLICTUELLES: PÉDAGOGIES CRITIQUES ET CURRICULUM

Résumé

Le travail révisé les propositions des “pédagogies critiques” et expose certaines difficultés de concrétisation de ses postulats dans le contexte des politiques publiques actuelles d’Amérique Latine. Les distances entre discours et pratiques, l’absence de politiques publiques éducatives radicalement démocratiques, le manque de connaissance des pédagogies critiques de la

part du professorat, l'absence de production contextualisée et utilisation indiscriminée de la parole critique – qui termine par s'opposer a tout ce qui se considère comme une pédagogie traditionnelle – tout ceci fait que nous nous posons des questions à propos de la possibilité réelle de transformation pour lutter contre les relations de pouvoir dominantes au travers de pratiques contre-hégémoniques et déstabilisatrices dans le champ éducatif.

Mots clés: théorie éducative, pédagogies critiques, curriculum, éducation démocratique.

RELAÇÕES BELICOSAS: PEDAGOGIAS CRÍTICAS E CURRÍCULO

Resumo

O trabalho dá uma olhada nas propostas das Pedagogias Críticas e expõe algumas dificuldades de concreção dos seus postulados no contexto das atuais políticas públicas em Latino América. Distancias entre discursos e práticas, ausência de políticas públicas educacionais radicalmente democráticas, falta de conhecimento das Pedagogias Críticas por parte do professorado, ausência de produção contextualizada e uso indiscriminado da palavra crítico –que termina em oposição a todo aquilo que se considere como pedagogia tradicional– faz que nos perguntemos sobre a possibilidade real de transformação para lutar contra relações de poder dominantes a traves de práticas contra hegemônicas e desestabilizadoras no campo educativo.

Palavras chave: teoria educativa, Pedagogias Críticas, currículo, educação democrática.

I- Introducción

Este texto no tiene el objetivo de una presentación profunda de las Pedagogías Críticas¹ ya que hay abundante material al respecto, desde las fuentes originales de representantes críticos hasta trabajos que describen amplia y excelentemente sus propuestas. Mucho menos, discutir el campo curricular. De igual manera sobreabundan escritos y casi tratados de la historia curricular y de la multiplicidad de representaciones sobre el currículum. Lo que aquí me propongo es una reflexión personal (por ende —y demás está decir— que habrá lectores, en contra de esta postura) sobre las dificultades e incongruencias actuales de generar transformaciones curriculares importantes a partir de los postulados de las Pedagogías Críticas (de ahora en más P.C.).

Si sostenemos que la pedagogía es una práctica de intervención de naturaleza ética y política (más allá de cómo se haya entendido y aplicado esa intervención, esa ética y esa política), podemos preguntarnos si las políticas públicas actuales en Latinoamérica buscan transformaciones socio-políticas a partir de praxis educativas emergentes de los actores de las comunidades educativas.

En primera instancia, retomamos algunas propuestas de las P.C. para la educación. Luego, nos centramos en los aportes del concepto de la *pedagogía de la frontera* de Giroux (1992, 1998). En tercer lugar, se esbozan algunas dificultades prácticas-políticas de concreciones desde las P.C. y se concluye con el planteo de una serie de preguntas que esperan la intervención ética y política de la pedagogía.

II- Propuestas desde las Pedagogías Críticas

*Es en la escuela democrática
donde se construye la pedagogía de la esperanza,
antídoto limitado aunque necesario contra
la pedagogía de la exclusión que nos imponen
desde arriba y que, víctimas del desencanto
o del realismo cínico,
acabamos reproduciendo desde abajo*
(Gentili, 2001: 11)

¹ Optamos por Pedagogías Críticas para destacar la diversidad de enfoques y perspectivas epistemológicas que confluyen, en distintos momentos históricos y latitudes: anglosajones, europeos y latinoamericanos.

Es imposible separar la educación de la vida pública en general y del Estado, en particular. Precisamente, las P.C. realizan un amplio análisis de las relaciones e imbricaciones entre educación, escuela, producción y sociedad, inspiradas y nutridas por la Teoría Crítica expuesta a través de escuelas y pensadores variados como marxistas y neomarxistas, la Escuela de Frankfurt o Freire en Latinoamérica. La Teoría Crítica² configurada en el seno de aquella escuela no puede verse como una línea de pensamiento homogéneo ya que junto a Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamín, Pollock, Neumann, Löwenthal, Habermans o Fromm aparecen otros intelectuales que colaboran difundiendo sus tesis, desde disciplinas diferentes y con aspectos diferenciadores en sus trabajos (Jay, 1984). La educación no ocupaba los primeros lugares en las discusiones de la Teoría Crítica pero muchos de sus miembros y personas vinculadas ejercieron profesionalmente la docencia e hicieron aportes que hoy merecerían conocerse y revalorizarse dentro del ámbito pedagógico³.

Principios filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales, epistemológicos no pueden nunca escindirse de la tarea pedagógica porque atraviesan a los sujetos de la educación, a sus instituciones y currículums, a las políticas y discursos educativos, a la construcción del conocimiento. Es por eso que las P.C. van recogiendo nociones clásicas de la Teoría Crítica tales como emancipación, autonomía, razón, justicia, igualdad y nuevas tesis que se van elaborando tanto en las Teorías Críticas como Post-Críticas. En la Teoría Crítica la dialéctica, la contradicción, la complejidad y la historicidad se erigen como elementos fundamentales del análisis social (Cintrón Fiallo: 2010) y serán fuentes de inspiración para el desarrollo de las P. C.

Básicamente las P.C. ven la educación como una práctica política y cultural y proponen cambios en la educación porque están pensando en

-
- 2 Según Peters, Lankshear y Olssen (2003) el término teoría crítica fue acuñado primeramente por Max Horkheimer en su escrito, *Teoría tradicional y teoría crítica*, publicado en 1937. En 1930, Horkheimer dirigía el Instituto para la Investigación Social en Frankfurt, Alemania, establecido en 1923 (lo que se llamaría posteriormente, Escuela de Frankfurt). A causa de la difícil situación que enfrentaron con el surgimiento del nazismo y la persecución a los judíos, sus miembros se exilaron a Francia y después a EE.UU. La Escuela de Frankfurt cerró en 1941 y Horkheimer y Adorno la restablecieron pasada la Segunda Guerra Mundial (Kincheloe, 2008). En su nueva etapa se destacan miembros como Habermans y Schmidt, entre otros.
 - 3 Por sólo poner unos pocos ejemplos, el concepto de educación como responsabilidad en Horkheimer (1986) o las vinculaciones entre educación, afectividad y autorreflexión crítica en Adorno (1973) (ver Gómez Mendoza: 2000).

cambios sociales y en cuestionamientos a toda forma de subordinación que cree desigualdades. A partir de lo anterior, podemos señalar algunos componentes centrales de las P.C.: el diálogo como negociación cultural, la constitución de una subjetividad rebelde y el escenario institucional centrado en la escuela crítica y democrática (Rigal, 2011). Si bien estos elementos aparecen con términos o conceptualizaciones diferentes, tienen —en esencia— propósitos similares en las reflexiones y propuestas de las P.C.

Las P.C. pueden entenderse como un conjunto de teorías o reflexiones más o menos sistemáticas y un conjunto de problemas que tienen en común “*ligar la educación a la emancipación de los sujetos*” (Serra, 2011: 32). Son consideradas por algunos como una teoría general de la educación (Ramírez Romero & Quintal García, 2011). Otros la califican como un *movimiento* y una lucha constante que tiene lugar en una serie de diferentes formaciones sociales y lugares (Giroux, 1997; 2004).

En este apartado vamos a mencionar algunos aportes que las P.C. hacen al ámbito educativo en miras a la construcción de sociedades con menos inequidades y con más oportunidades para sus habitantes.

Luego de que Althusser (1969) denunciara a la escuela como *aparato ideológico del Estado*, reproductora de ideología y de relaciones sociales de producción de la sociedad capitalista a través de su currículo; y que Bordieu y Passeron (1977) encontraran en el currículum un instrumento de inequidad, a partir de la dinámica de reproducción social centrada en los procesos de reproducción cultural, muchos se han engrosado las teorías de la reproducción afirmando que aunque se defienda la educación democrática, el sistema educativo reproduce la división social del trabajo, perpetua la injusticia y defiende los ideales de vida del sistema capitalista como son la competencia, el individualismo, el consumo, la explotación. Al mismo tiempo y a partir de aquellas décadas, surgen planteos importantes sobre una pedagogía de resistencia dentro de los cuales podemos ubicar a las P.C.⁴

Las P.C. en Latinoamérica germinaron de una larga serie de luchas educativas que se extienden especialmente a partir de las décadas de

4 El término Pedagogía Crítica es usado por primera vez en un libro de Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, de 1983 (Darder, Baltodano & Torres, 2003).

los años sesenta y setenta con la obra de Paulo Freire. Los postulados educativos de la Pedagogía de la Liberación cuestionan ampliamente la educación tradicional, bancaria y autoritaria. Y desde Latinoamérica, alcanzan impacto mundial.

Freire insistirá incansablemente que las relaciones verticales y de comunicación unidireccional generan sumisiones en las aulas que a niveles más amplios se convierten en un círculo de pobreza y opresión que se repetirá por generaciones. Freire demuestra que la educación está direccionada y su intencionalidad se evidencia en los objetivos educativos, en los objetivos de aprendizaje y en los métodos que utiliza.

Es el mismo proceso pedagógico el que coloca al educador el imperativo de decidir; por lo tanto de romper y de optar, por un sujeto participante y no por un objeto manipulado [...] Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que lucha, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla incluso podemos negarla. El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros (Freire, 1994: 88).

La *educación progresista* que enarbola Freire considera el contexto y la experiencia previa de los educandos y a éstos, como sujetos activos, críticos y participativos; la escuela como posibilitadora de experiencias de aprendizaje que acerquen a la persona a su realidad y ayude a problematizarla. La educación siempre grupal, para Freire, exige una participación comunitaria y democratizadora para que praxis, reflexión y acción transformen el mundo. Aparece la dialogicidad como “*una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador*” (Freire, 1997: 100). Como recalcan Camdepadrós y Pulido (2009) cuando hablan de Freire, para poder transformar la realidad educativa no es suficiente con la mera suma de voluntades individuales sino que se hace necesaria una acción coordinada y dialogada.

No hay otra posición para el educador o la educadora progresista frente a la cuestión de los contenidos que empeñarse en la lucha incesante

a favor de la democratización de la sociedad, que implica democratización de la escuela como necesaria democratización, por un lado, de la programación de los contenidos y, por otro, de su enseñanza. Pero, reafirmo, no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela, principalmente cuando por la alternancia de gobiernos en las democracias tenemos cierto ascendiente sobre la red o el subsistema del cual forma parte, es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también (Freire, [1992]/2008: 140).

Cuando Freire denuncia la educación bancaria, lo hace también con el currículum *que dado desde arriba* contribuye a mantener las inequidades. Por tanto, para este pedagogo y político de la educación (sustantivamente político y adjetivamente pedagogo como se autodenominó), los contenidos curriculares debieran desprenderse del mundo y realidad en la que vive el educando y que se desea transformar. Recuperemos directamente sus pensamientos sobre la educación como construcción de un espacio político-democrático:

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el cuerpo consciente y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo, pero también por los cuerpos conscientes en sus interacciones con él. Creo que esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer (Freire, [2002] 2012: 95).

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos (Freire [2002] 2012: 114).

Al igual que para Freire, Peter McLaren—considerado uno de los principales exponentes de la educación desde una perspectiva crítica— piensa que la escuela no debe encargarse únicamente de instruir, transmitir, adoctrinar, sino que tiene que convertirse en el espacio que posibilite al educando la construcción de una sociedad más justa y que, en consecuencia, no

responda únicamente a los intereses de los grupos dominantes. Para él, *“la pedagogía crítica es una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en el amplio contexto geopolítico en medio de nuevas tendencias imperialistas del mundo globalizado”* (citado por Aguirre, 2003).

McLaren defiende la educación como una agenda de justicia social impregnada de valores de cooperación, responsabilidad y solidaridad en donde las P.C. juegan un papel poderoso cuando maestros críticos y trabajadores culturales reexaminan la escolaridad capitalista en la especificidad contextual de las relaciones capitalistas globales desafiando las causas del racismo, la opresión de clase, el sexismo y su asociación con la explotación de las demandas de trabajo. McLaren busca traducir el conocimiento crítico en activismo político en el marco de una pedagogía socialista —o pedagogía revolucionaria crítica— y por eso, involucra activamente a los estudiantes en la construcción de los movimientos sociales de la clase trabajadora.

Apple, otro vocero de las P.C., propone un currículum democrático que evite sesgos favorecedores de algunos grupos sociales (1979). Experiencias educativas desde unas P.C. debieran basarse en un enfoque democrático que *“busca explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad”* (Apple & Beane, 2005: 35). La idea de democracia no se forma *“en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana”* (Apple & Beane, 2005: 158) y alcanza a los roles que los adultos (padres, educadores, activistas de la comunidad, etc.) desempeñan en las escuelas. Esto significa que los ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes.

Apple no duda en señalar que la promoción de una vida competitiva más que cooperativa o el propio interés en lugar del bien común, representando los intereses de los grupos poderosos, en lugar del de todo sujeto independientemente de su origen social, raza, credo o género, son evidencias de la poca democracia que hay en las escuelas. Una consecuencia de ello es el agrupamiento por capacidades de las niñas y los niños. Siendo estas capacidades resultado de la situación social de partida, al agruparles o segregarles se reproduce la exclusión.

En defensa de una escuela democrática podemos ubicar también a Henry Giroux, quien propone una transformación del proceso educativo

por parte de los colectivos situados en los márgenes del orden social dominante. Recalca en sus obras que la escuela no es un mero reflejo de la sociedad sino que también ejerce un papel clave en la democracia porque es una fuente de producción cultural.

Este profesor estadounidense remarca el trabajo clave de los educadores cuando ejercen su rol desde una intelectualidad crítica, basando su práctica en la reflexión teórica. Para él, los maestros tienen que interesarse en conocer aquellas teorías y experiencias educativas que producen mayor éxito académico y deben cuestionarse al servicio de quiénes realizan su función educativa. Afirma que el ejercicio de la intelectualidad no se limita a la tolerancia, sino a *“un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva”* (Giroux, 1992: 77).

Tanto los trabajos teóricos como la praxis de Giroux apuntan a escuelas democráticas que alcancen calidad y que incluyan de manera igualitaria a todos los estudiantes. Las escuelas no deben quedarse en enunciados por la igualdad de oportunidades, sino trabajar para eliminar cualquier barrera (institucional, social, etc.), al acceso de colectivos a menudo discriminados por razones de raza, género o clase socioeconómica. Señala que la educación y los currículos escolares necesariamente deben considerar las particularidades de la cultura posmoderna basada en la especificidad, la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples. La pedagogía debe estar orientada, ya no por el orden sino por una *indeterminación* que ofrezca múltiples visiones sobre las cosas, muchas posibilidades de lectura de las situaciones nuevas y de enfrentarse a ellas de manera creativa (Giroux, 1994: 106). En este contexto:

Los educadores críticos tienen el reto de la concepción moderna de la naturaleza de las escuelas existentes y su rechazo a una visión del conocimiento y de la cultura, y el orden que socava la posibilidad de construir una democracia radical en la que una concepción compartida de ciudadanía desafía simultáneamente crecientes regímenes de opresión y lucha por las condiciones necesarias para construir una democracia multirradical y multicultural (Giroux, 1994: 106).

La educación, dirá Giroux, tiene mucho que ver con el fin de luchar por una democracia radical, es decir, una democracia ampliada en términos de justicia social, libertades y relaciones sociales igualitarias en los distintos ámbitos. Los aspectos democráticos, más que plasmarse como contenidos

en el currículum, tienen que reflejarse en todo el procedimiento de organización escolar para que todas las personas que intervienen en el proceso educativo (niños y niñas, familiares, profesorado, voluntariado, bedeles) se impregnen de valores y formas democráticas.

La práctica de ordenar, licenciar y regular que estructura la educación pública se funda en un temor a la diferencia y la indeterminación. Sus efectos llegan muy hondo en la estructura de la educación pública, y entre ellos se incluyen: una fe y una arrogancia epistémica en la certidumbre que sanciona las prácticas docentes y las esferas públicas donde las diferencias culturales se ven como amenazantes; el conocimiento ocupa en los programas la posición de un objeto a dominar y controlar; el estudiante individual recibe privilegios como una fuente única de acción, independientemente de relaciones iniciales de poder (Giroux, 1996: 7).

El autor destaca que el proyecto modernista educativo depende de una razón instrumental y de la estandarización de programas. En medio de esto, Giroux explica que llegan a las instituciones condiciones de indeterminaciones e hibridación que son rechazadas (ej. migración, recesión económica). La indeterminación (Giroux, 1996, 2004), antes que el orden, debe convertirse en el principio rector de una pedagogía en la que se hagan accesibles múltiples opiniones, posibilidades y diferencias como parte de un intento de leer el futuro en forma contingente antes que desde la perspectiva de una narrativa magistral que da por sentado, en lugar de cuestionar nociones específicas de trabajo, progreso y acción.

III- Sujetos de la educación que atraviesan límites

Giroux ideó el concepto de la *pedagogía de los límites* o *pedagogía de las fronteras* que pretende vincular una noción emancipatoria del modernismo con un posmodernismo de resistencia en los imperativos de una democracia crítica, unificando las nociones de escuela y educación a una lucha política más sustantiva por una sociedad democrática radical. Cuando Giroux habla de fronteras, no se refiere sólo a fronteras físicas sino a fronteras culturales, construidas históricamente y organizadas socialmente dentro de reglas y normas que limitan y capacitan a identidades determinadas, a potencialidades individuales y a formas sociales (Giroux, 1992). Los alumnos atraviesan fronteras de significados, mapas de conocimiento, relaciones sociales y valores que se negocian y reescriben cada vez más, a medida que se desestabilizan y reconfiguran

los códigos y las regulaciones que los organizan. Esta teoría confirma y pone críticamente en juego el conocimiento y la experiencia por medio de las cuales los alumnos son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales.

La pedagogía de la frontera se plantea desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes, crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad y desarrollar condiciones en la que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Para esto, la propuesta de Giroux acentúa el lenguaje de lo político examinando cómo instituciones, conocimientos y relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta; pero también examina el lenguaje de lo ético para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro.

Los conocimientos y las capacidades son considerados los principales contenidos educativos necesarios para que los alumnos puedan negociar de una manera crítica los límites culturales que les ofrece la sociedad y en consecuencia, para proceder a transformar el mundo en que viven. Los textos son un insumo principal para el trabajo, pero “*deben ser descentralizados y entendidos como construcciones históricas y sociales determinadas por el peso de lecturas heredadas y especificadas*” (Giroux, 2000: 11). Los textos se pueden leer enfocándose en cómo diferentes públicos pudieron responder a ellos, destacando las posibilidades de leer contra, dentro y fuera de los límites establecidos.

En esta pedagogía, se espera que los docentes se constituyan en *cruzadores de fronteras* que legitimen la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento. Los maestros están en la obligación de problematizar no solo las narraciones que dan significado a las vidas de los estudiantes, sino también los lineamientos éticos y políticos que les transmiten sus subjetividades e identidades (Giroux, 1998). De igual manera, los estudiantes deben entrar y salir de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder (Giroux, 1997: 47), así como ser capaces de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes. Giroux propone que avancemos hacia una política cultural práctica, “*reinventar el poder como algo más que resistencia y dominación; mas bien con un enfoque de la política cultural*

como actuación cívica y moral que vincula la teoría con la práctica y el conocimiento con las estrategias de compromiso y transformación” (2001: 21).

Antes de avanzar, sinteticemos diciendo que todos los planteos anteriores asumen un cambio muy significativo para entender la educación; cómo se hace educación. Alvarado (2007) se refiere a una *ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental* porque las P.C. cuestionan las relaciones de poder y superan las visiones estáticas del discurso monológico de la educación tradicional.

Las teorías reproduccionistas no contemplaban el papel de la agencia humana en el mantenimiento y transformación de las estructuras con su práctica social, no alcanzaban a poder explicar el cambio social ni contemplaban una autorreflexión sobre la propia práctica y teoría educativas. Por eso, Camdepadrés y Pulido (2009) explican que consecuencia de estas carencias fue la legitimación de prácticas educativas que no incidían en la disminución—o incluso aumentaban— las desigualdades educativas y sociales. Pero a partir de los aportes de las P.C., se avanza en la posibilidad de superar desigualdades educativas y sociales y de contemplar tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones. Así lo proponen también Fossati y Oyola cuando afirman que:

La teoría pedagógica crítica pone el acento en la importancia de pensar la relación históricamente construida entre ideología — producción de significados— y poder, considerando imprescindible desarrollar un nuevo discurso teórico que articule subjetividad, identidad y diferencia con la historia y el poder, en relación con la educación. Esto es, crear un lenguaje que permita pensar las escuelas como sitios activos de constitución, reproducción y reconstitución de subjetividades (2005: 77).

Como hemos intentado mostrar, sin inmersión crítica en la historia, en la realidad, en los contextos geográficos, en los territorios de sentidos y significados (culturales, ideológicos, religiosos, políticos, etc.) no pueden existir P.C. y los pedagogos (*progresistas*, apelando a Freire o *críticos* usando el término de Giroux; o como se los quiera llamar) son fundamentales para dar una conexión de la educación con la causa de la transformación social, rompiendo jerarquías y divisiones sociales para *“crear un mundo más poderoso éticamente que induzca una mayor*

conciencia de la manera en que puede mobilizarse el poder para lograr la liberación humana” (McLaren, 1998: 56).

En uno u otros términos, las P.C. requieren de una fuerte y real formación de autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales y sociales; se encaminan a la transformación social en beneficio de los más débiles mediante compromisos con la justicia y la equidad. A través de la participación y la comunicación, las P.C. promueven que docentes y comunidad educativa en general, logren identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación y la transformación-contextualización. También si hemos leído con atención, nos habremos dado cuenta que —desde las P.C. y según los referentes— se pone el acento en la elaboración de una teoría crítica de la educación (ubicada en una dimensión de visión social y política), o se avanza en un proyecto pedagógico político para maestros y escuelas o hasta se brindan líneas orientadoras de la relación pedagógica.

IV- Pedagogías Críticas en la praxis. Algunas dificultades de concreción...

*Se trata de combinar el lenguaje de la crítica
con el lenguaje de la posibilidad
(Aubert, 2004)*

Hemos comenzado conceptualizando a la pedagogía como una intervención; y las P.C. asumen esa intervención pensando en un nuevo horizonte y en sociedades diversas a las del presente. No hay prácticas educativas neutras. La teleología es parte fundante. Siempre hay rumbos. Siempre hay respuestas a la pregunta ¿para qué educar? Dicho o no, más o menos consciente, aceptado o combatido, modelos de hombres, de sociedades, de ideologías y de culturas, de políticas, de conocimientos y de cómo alcanzarlos, de praxis didácticas, están inevitablemente omnipresentes. La educación produce sentidos sociales y comprensiones del otro (Ortega Valencia: 2010) y no sólo transmite conocimientos.

Tal vez una de las herencias más destacadas de las P.C. en sus diversos representantes, haya sido el plantear la naturaleza política de la educación y pensar el conocimiento como una fuente y herramienta de liberación. Por eso resultan graves errores reducir a las P.C. a recetas instrumentales o

didácticas, a leves modificaciones curriculares, a innovaciones en el aula de clase o en los materiales de estudio. En esta línea encontramos definida las P.C. como un método que humaniza la educación pensando en el diálogo docente-estudiante, o una pedagogía que relaciona teoría y práctica. También como un espacio en el cual se da posibilidad al desarrollo de la conciencia crítica porque se aborda el conocimiento desde un enfoque problematizador o una herramienta para que los estudiantes examinen sus vidas y experiencias relacionadas con una comunidad global. Es todo eso, pero es mucho más...

Es común también encontrar conceptos de P.C. pegados a nombres disciplinares: P.C. de la educación física, P.C. en la didáctica de la matemática... y de esta forma se generan confusiones al pensar que una educación no transmisiva, no-bancaria, no repetitiva, solidaria y grupal ya es P.C. como explica Fattore (2005), la expresión *pedagogía tradicional* sirve para nombrar el contramodelo que cada una de las pedagogías autodenominadas *renovadoras, nuevas, progresistas, innovadoras, activas, alternativas, críticas, liberadoras* pretenda construir. La autora sostiene entonces que el concepto de pedagogía tradicional funciona permitiendo que *lo nuevo, lo alternativo, lo crítico, lo constructivista* pueda fundarse y que cada uno de los polos construidos alrededor de lo tradicional es, en sí mismo, fragmentado y plural.

Se puede caer en equivocaciones ingenuas —altamente reiteradas en ámbitos educativos— de conocer someramente algo que aparece como novedoso (según las épocas cambian las modas y entonces todo lo queremos hacer *constructivista*, o todo debe orientarse según las *competencias*, o la mejor didáctica debe presentarse como *problema*). O todo tiene que teñirse de *significativo* o de *conceptual*; aparece la *dinámica grupal* o el *aprendizaje colaborativo* como la solución o las nuevas tecnologías de la información y comunicación como la panacea salvadora de la educación.

De igual manera, si rechazamos la *educación tradicional*, debemos ahora ser *pedagogos críticos*. Se montan cursos, capacitaciones, seminarios, especializaciones con las modas pedagógicas. Rápidamente el cuerpo docente llena sus discursos con estos *maquillajes* y en evaluaciones posteriores se plantean conclusiones similares a:

- si no cambian los maestros no se generan los cambios en la educación,
- si bien se tiene la mejor reforma educativa de las últimas décadas, faltan recursos, infraestructura y mejores sueldos docentes,

- las familias no acompañan la propuesta pedagógica institucional,
- el problema está en los chicos, porque hoy ya no saben pensar...
- nos falta capacitación,
- los maestros “viejos” no aplicaron bien y los “nuevos” aún no están capacitados...

Palabras más, palabras menos, los argumentos parecen lapidar lo que no funcionó. Y así sigue la historia hasta nueva primicia. Agreguemos que lo *novedoso* a veces corresponde al siglo XIX o inicios del XX como cuando se *reciclan* las siempre valiosas propuestas de la Escuela Nueva o de movimientos de autogestión educativa.

Así como pasa entre los maestros y las instituciones educativas y, por ende, emergen estos conceptos en reuniones de personal y en redacciones curriculares a nivel meso y micro, sucede a nivel macrocurricular. Pero en este ámbito, la ingenuidad o el desconocimiento son menos claros. Las reformas curriculares nacionales o provinciales se minan de conceptos, se citan autores o teóricos al respecto. Y comienza una vez más el ciclo de *reproducción* en los sujetos implicados en la labor educativa y en sus materiales (libros docentes, editoriales con propuestas pedagógicas, revistas, foros y sitios web educativos, etc.).

Como hemos repasado en la primera parte de este trabajo, existen orientaciones de P.C. con tendencias tanto socialistas (Freire, McLaren) como democráticas (Giroux, Apple), con el común denominador de oponerse a las relaciones capitalistas y neoliberales. Estas relaciones dominantes actuales se traducen en una producción de conocimiento instrumental y privatizado, en una educación orientada a producir sujetos consumidores. Se traducen también en agendas tecnocráticas para ofrecer soluciones técnicas y de castigo o control a las escuelas y a los problemas en el aula.

Hemos dejado claro que las P.C. son el resultado (o mejor aún, un proceso) de luchas particulares y siempre están relacionadas con la especificidad de los contextos particulares, de los recursos disponibles, de estudiantes y comunidades con las historias que traen consigo y las diversas experiencias e identidades que habitan⁵. Y desde ahí se fundamenta la

5 Recomiendo leer un ensayo de M. Apple que muestra la importancia y los peligros de tomar en serio el papel como educadores críticos. Apple (2010) 'Educación crítica: Historia de una resistencia en palabras y acción' *Praxis & Saber*. Vol. 1, N° 2, (pp. 29-42). Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) - Revista de Investigación y Pedagogía.

importancia de la formación de sujetos agentes de la historia, de trabajar por la transformación social, de buscar más justicia, libertad y dignidad a través de prácticas de oposición, resistencia, emancipación, significación, contrahegemonía. Por esto mismo, no pueden resumirse en una innovación didáctica o en una normativa tecnocrática. Y tampoco, sería adecuado importar descontextualizadamente los estudios estadounidenses de P.C. a América Latina.

Nada menos *crítico* entonces que este juego tan común en el campo educativo. Repetimos sin saber, usamos conceptos sin reflexión, aceptamos sin oposición y somos un poco ignorantes de fundamentos y planteos teóricos e ideológicos. El problema está entonces en el centro de las propuestas de las P.C.: *ser agente de cambio* y pensamos que el *cambio* es este circuito de maquillaje reproductor. Si no hay cambio transformador en el sistema educativo, menos podemos esperar un cambio transformador en la sociedad. Si los agentes educativos no cuestionamos los planes, proyectos, reformas, propuestas, mandatos de cambio que se presentan en gruesos libros curriculares que emanan de secretarías educativas de Estado (de planificación, currículum, evaluación, inclusión, etc.) ¿Cómo vamos a soñar con auténticas P.C.?

Formas alternativas de pedagogía requieren del diálogo, el cuestionamiento y la comunicación con base en el pensamiento crítico. Giroux remarca que para concretar lo anterior se exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos y destaca la labor trascendental de los docentes. A juicio de Giroux, lo que los docentes pueden y deben hacer en las aulas es trabajar en sus respectivos roles para desarrollar teorías y métodos pedagógicos que vinculen la autorreflexión y la comprensión. Y por supuesto que no estoy queriendo decir que los docentes no son capaces de hacerlo. Lo que me pregunto es si realmente el sistema educativo —y más que nada político— desea que docentes, alumnos y comunidad educativa lo hagan. Si se convierten las escuelas en *esferas democráticas fuertes* (Giroux citado por Ramos García, 2000), en espacios políticos y culturales, hay que promover en todos los actores aptitudes democráticas que se discutan, analicen y practiquen. Contextualizados en la actualidad y diversidad de países de Latinoamérica, nos podemos entonces preguntar: ¿Se aceptan las tensiones y se generan negociaciones en el campo educativo, sean países federales o unitarios, con distintos sistemas educativos y formas de acceso de los estudiantes a los mismos, con Estados multiculturales o no, explicitados en sus

Constituciones? ¿Hay apertura a cambios y transformaciones? Sólo así la pedagogía radical podría volverse realmente efectiva.

Si los asuntos públicos en un sistema democrático debemos gestionarlos todos, en una educación democrática, los asuntos educativos debiéramos gestionarlos también todos. Esto no sin conflicto; pero como decía Freire, sin él se niega la dignidad de la vida porque el conflicto hace nacer nuestra conciencia, *negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del status quo* (Freire, [2002] 2012: 84).

Todo currículo, supone una concepción de sujeto y de sociedad, una concepción de escuela y de conocimiento, una representación de cultura o de culturas. No existe currículum sin minuciosos mecanismos de selección (más o menos conscientes, más o menos ingenuos) que determinan voces, conocimientos, teorías, lenguajes, relaciones sociales, formas de razonamiento (Apple, 1979; Silva, 2004). El Estado, a través de sus instituciones, regula el currículo en sus niveles y determina cuáles son los aprendizajes y saberes para un conglomerado humano o sociedad y con ello, el tipo de ciudadano que quiere formar para que éste contribuya al desarrollo social o también, como ocurre en la mayor parte de países en desarrollo, para la reproducción de la inequidad social.

Esto es innegable, pero a pesar de ello sigue en pie el mandato fundacional de la escuela como espacio neutral y/o homogeneizador de formación ciudadana. Maestros e instituciones que promocionan las P.C. suelen rechazar discursos sobre lucha de clases o de alternativas políticas al capitalismo, al neoliberalismo, o de una real participación democrática en las escuelas.

Si un currículum selecciona, organiza, distribuye, imprime un sello de calidad a lo que se debe enseñar, es una clara herramienta para fortalecer prácticas de orden escolar y por ende social. Si las P.C. desacomodan, reinventan, ponen en cuestión, reflexionan y debaten, movilizan clases, la cuestión está en cómo reconciliar estos dos propósitos. Sería sólo posible desde un currículum abierto y crítico, externo a lo escolar, flexible, contextualizado, reinventado por los sujetos implicados, que permita interacciones libres y la agencialidad de educando-educadores-comunidad ¿Está la educación dispuesta a este cambio, están los sujetos preparados? ¿Hay voluntades políticas e ideológicas listas para abrir estos

juegos de poder dentro de los espacios curriculares y educativos? ¿Hay bases políticas y de gobierno para hacer P.C. en serio? Yo creo que no, que la educación por más discurso progresista y crítico que tenga sigue (y seguirá) apegada a un mandato de orden, disciplina, armonía. Basta con pensar en docentes que se organizan para reclamos que consideran justos, con estudiantes que increpan a profesores, con una comunidad o padres de familia que exigen a una escuela, con un pueblo que busca derechos educativos... ¿cuáles han sido las respuestas políticas?

Podemos encontrar claros ejemplos actuales en la región que apuntan a direcciones opuestas a la construcción de unas P.C., en sistemas democráticos y con discursos de *democratización* o de *socialismo del siglo XXI*:

- Cultura de auditoría y control en la cual instituciones y docentes deben responder a indicadores de rendimiento y desempeño estandarizados. Esto con el propósito de mejorar la *calidad* y clasificar a las instituciones. Bastante ausente está en esta preocupación la capacidad de innovación, creatividad y pensamiento crítico de los docentes, así como también la observación de lo que se debiera esperar que suceda en un aula de clase: aprendizaje, diálogo, todo en un contexto de buen trato, responsabilidad, compromiso, participación, problematización de experiencias y construcción de conocimiento.
- Estudiantes que deben rendir exámenes estandarizados y objetivos para obtener un puntaje que los ubique (con suerte) en determinada universidad y carrera según criterios de un organismo de Educación Superior.
- La mentira de *culpar* a las desigualdades (resultado de pruebas de aprendizaje y rendimiento) en los individuos y grupos con puntajes bajos. Premiando a unos (con cupos en mejores universidades o becas en el exterior) y negando acceso a otros como forma de castigo.
- Los resultados de una evaluación que muestra la pobre cualificación de los docentes es resuelto con unos breves cursos de capacitación y textos oficiales nacionales (tanto para los estudiantes como para los maestros) que deben ser aplicados en las aulas, para cumplir justamente con un currículum oficial que deja casi alienada la capacidad de autonomía, decisión y acción de los maestros. En definitiva, a pruebas y exámenes estandarizados se suman conocimientos estandarizados y textos normalizados.

- Acciones para deslegitimizar todo tipo de disenso que llegue de parte de cualquier actor educativo.
- Discursos de inclusión, de equidad, multiculturalidad en paralelo con prácticas que afirman como legítimas ciertas voces e identidades al tiempo que esconden las alteridades.

Las P.C. requerirían de análisis de circunstancias y condiciones reales, esto es condiciones institucionales, económicas, nacionales, contextuales, en las que se desarrolla la práctica de los docentes y de las instituciones educativas en cada país, y por tanto de las limitaciones organizativas e ideológicas para una acción colectiva. ¿Cómo desarrollar estrategias precisas, coherentes, con lógicas de posibilidades concretas? ¿Alcanza caratular a los docentes como intelectuales, progresistas o transformadores sin derivar en estrategias reales de trabajo en el aula; pero a la vez, sin caer en normativas que justamente les roben el papel de intelectuales y la posibilidad de pensar autónomamente? ¿Qué relación existe entre esta posibilidad y la formación inicial y continua de los docentes en nuestros países? ¿Pueden los maestros apuntar a transformaciones si la escuela y el sistema poco se modifican? Estas son cuestiones serias cuando se está pensando en la producción de sentidos críticos, en praxis emancipadora, en formación de ciudadanía, en acceso y equidad a Educación Superior, en educación intercultural...

Las P.C. requieren discusiones políticas y epistemológicas, análisis filosóficos de los fines de la educación al tiempo que propuestas y transformaciones prácticas. *“Freire repite frecuentemente que el sujeto de la educación es el mismo oprimido, cuando por la conciencia crítica se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y descubriéndose oprimido en el sistema emerge como sujeto histórico, que es el sujeto pedagógico por excelencia”* (Dussel, 1998: 436).

Para construir P.C. debe existir un claro compromiso de agencia humana transformadora, acción de personas y colectivos sociales y educativos; autoconciencia crítica hacia los mismos sujetos educativos y el mismo campo educativo. El papel del profesorado está en un lugar estratégico para llevar a cabo prácticas educativas emancipadoras, junto al alumnado y a la comunidad (Camdepadrós & Pulido, 2009).

Freire siempre recalca que la concientización no puede parar en la etapa de la revelación de la realidad sino que su autenticidad se daba cuando la

práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (Freire, [1992]/2008). O sea, debe existir una dialectividad entre conocimiento de la realidad y transformación de la misma, entre saber y praxis. Así podemos parafrasear la idea, señalando que la sola existencia de teorías pedagógicas críticas no hace transformaciones en la realidad educativa y social.

Guevara (2001) indaga que uno de los retos de las P.C. tiene que ver con la definición de si los docentes están a favor de la diversidad o si lo que se pretende es homogeneizar para que desaparezca. Podemos trasvasar el cuestionamiento y pensar si la diversidad crítica, contextual, cultural es realmente querida por centros educativos, por sistemas y autoridades educativas a nivel nacional y regional. Porque como argumenta Fattore (2005), lo tradicional aparece siempre como concepto cercano a lo hegemónico y por tanto a las *pedagogías triunfantes* (llamadas también conservadoras, reproductivas o dominantes, en oposición a las nuevas, alternativas o críticas que propondrán prácticas contrahegemónicas).

V- Un cierre con más preguntas que respuestas.

Cuestiones finales tienen que ver con la capacidad de las P.C. en crear un nuevo sentido común educativo y político que revalorice —en la práctica y no sólo en enunciaciones— principios de igualdad, libertad, autonomía, derecho a ser, justicia social y solidaridad en contextos complejos de singularidades sociales, étnicas y culturales. ¿Está lista Latinoamérica para pensar y actuar en términos de unas P.C. (con agenda y contenidos propios, como lo hizo Freire en su momento)? Si son necesarias P.C., ¿quiénes debieran impulsarlas? ¿Cómo articular las diferencias en la construcción de nuevos sujetos y sociedades múltiples y democráticas a la vez? ¿Cuáles son las posibilidades reales de *cruzar fronteras* en donde diversas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclen en medio de relaciones de poder y privilegio? ¿Qué caminos habría que abrir para proponer programas en términos de intereses y experiencia de los estudiantes donde el conocimiento se construya a partir de la problematización de la vida diaria y de aquello que configura nuestro pasado y presente como región, como países? ¿Cómo proveer espacios seguros para que estudiantes, docentes y comunidad educativa se involucren críticamente en su propia educación? ¿Qué construcciones y alimentaciones mutuas pueden existir entre las P.C. y las líneas curriculares críticas y post-críticas (Silva: 2004)

que permitan puentes dialécticos entre teorías, prácticas, contextos, sujetos? ¿Se disponen los docentes a posicionarse comprometida e ideológicamente en el campo educativo y en el campo curricular crítico, donde cuestiones de poder separan las líneas curriculares tradicionales ?

Es necesario coraje suficiente para hacernos preguntas aunque no tengamos todas las respuestas. Si nos quedamos en las pasividades cómodas o en las imposibilidades prácticas caemos en un riesgo muy fuerte y serio del cual nos alertaba Adorno: *“de la desgana de pensar resulta automáticamente la incapacidad para pensar”* (1987: 123). A esto se suma que ya hace un tiempo largo, lógicas capitalistas y de mercados están *pensando* económica y comercialmente la sociedad y a la educación.

En el cuestionamiento y en la posibilidad de ampliar y profundizar las preguntas, tal vez construyamos algunas respuestas que nos enfrenten a nuevos riesgos y peligros, a nuevas liberaciones y servidumbres-dependencias... Pero no podemos permitir que sea violada nuestra capacidad de pensar política, ética, cultural y contextualizadamente el campo socio-pedagógico.

Considero que es posible encontrar en la riqueza del pensamiento latinoamericano una cantera para construir nuestras propias P.C. Especular en modernidades alternativas, en resistencia cultural en América Latina, es pensar desde una “ética educativa nuestra” (y esto es diversa, plural, étnica, de hospitalidad y acogida latina, de cosmovisiones y epistemologías multi e interculturales). Las racionalidades instrumentales y técnicas, “devastan nuestra inteligencia” (Sánchez Parga: 2007), al igual que nuevas dominaciones discursivas (no pocas, bastante vacías de contenidos). Lo que queda claro entonces, es que la pedagogía debe recuperar espacios de intervenciones y praxis, en estas cuestiones que son éticas y políticas, públicas y pedagógicas. Un primer paso pudiera ser quebrar los miedos de los sujetos de la educación y recuperar la *crítica* en su verdadera dimensión para que prácticas emancipadoras den espacio a todos de hablar y ser tomados en serio. Porque como una vez escribió Horkheimer (1966), “la resignación es imposible mientras haya aún un resto de libertad”.

Referencias

- ADORNO, T. (1973). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- AGUIRRE, L. C. (2003). 'El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001' [entrevista a Peter McLaren]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [5, 1]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>
- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan* [traducción 1988]. Buenos Aires: Editorial **Nueva** Visión.
- ALVARADO, M. (2007). 'José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica'. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [9, 1]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- APPLE, W. (1979). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. & BEANE J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FÍAS, M. & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BARRAZA MACÍAS, A. (2004). 'La democracia y el discurso de la diferencia cultural: la pedagogía de frontera'. *Contexto Educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías* [33].
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CAMDEPADRÓS, R. & PULIDO, C. (2009). 'La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica'. FLECHA GARCÍA, R. & STEINBERG, S. [coord.]. *Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [10, 3, 56-73]. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3960/3983
- CINTRÓN FIALLO, F. (2010). 'Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos'. *Academia*, [I, I, 50-76]. Recuperado de <http://plazacritica.org>
- DARDER, A., BALTODANO, M. & TORRES R. (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Falmer.
- DUSSEL, E. (1998). 'La concientización en Freire'. DUSSEL, E., *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión* [430-439]. Madrid: Trotta.
- FATTORE (2005). 'Vicios y bondades de la pedagogía tradicional. Revisando la pedagogía en los tiempos post-tradicionales'. SERRA SILVA [coord.]. *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- FOSSATI M. C & OYOLA C. (2005). 'Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica'. *Praxis Educativa* [9, . 70-79]. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. ([1992]/2008) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (1994) 'Educación y participación comunitaria'. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- _____. ([2002] 2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GENTILI, P. (2001). 'La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento'. *Revista Docencia* [15]. Santiago de Chile: Colegio de Profesores.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- _____. (1992). 'La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo'. *Revista Intrínquilis* [6, 33-47].
- _____. (1994). 'Jóvenes, diferencia y educación posmoderna'. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996). 'Educación posmoderna y generación juvenil'. *Nueva Sociedad* [146, 148-167].
- _____. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1998). 'La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo'. ALBA, A. [comp.]. *Posmodernidad y educación*. México: CESU, Porrúa.
- _____. (2000). 'Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites'. *Kikiriki*, [31, 31]. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1055
- _____. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Biblioteca de Aula.
- _____. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina: Amorrortu Editores.
- GÓMEZ MENDOZA, M. A. (2000). 'La educación en la teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor Adorno'. *Revista de Ciencias Humanas* [24, 99-107]. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/gomez.htm>
- GUEVARA, R. (2001). '¿Homogeneizar o diversificar? Dilema del educador crítico'. *Revista Contexto educativo*, [III, 20]. Recuperado de www.openarchives.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000023028

- HORKHEIMER, M. (1986). 'Responsabilidad y estudio'. Adorno, T. y Horkheimer M. *Sociológica*. Madrid: Taurus.
- _____. (1966). *La función de las ideologías*. Madrid: Cuadernos Taurus 72.
- JAY, M. (1984). *La imaginación dialéctica. Una historia de la escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- KINCHELOE, J. L. (2008). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
- MCLAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homosapiens.
- ORTEGA VALENCIA, P. (2010). 'Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica'. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. [1, 1, 159-173]. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica.
- PETERS, M., LANKSHEAR, C. & OLSEN, M. [ed.]. (2003). *Critical theory and the human condition: founders and praxis*. New York: Peter Lang.
- RIGAL, L. (2011). 'Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación'. HILERT, F., AMEIJERAS, M. J. & GRAZIANO, N. [comp.]. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Bs.As. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- RAMÍREZ BRAVO, R. (2008). 'La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos'. *Folios. Segunda época*, [28, 108-119].
- RAMÍREZ ROMERO, J. L. & QUINTAL GARCÍA, N. (2011). '¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?' *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* [II, 5]. México: UNAM, IISUE, Universia. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/141>
- RAMOS GARCÍA, J. (2000). 'Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida **democrática** pública' [entrevista con Henry Giroux]. Recuperado en www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2007). *Una devastación de la inteligencia. Crisis y crítica de las Ciencias Sociales*. Quito: Abya-Yala.
- SERRA, M. S. (2011). 'La pedagogía como efecto de pensamiento'. HILERT, F., AMEIJERAS, M. J. & GRAZIANO, N. [comp.]. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bs. As. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- SILVA, T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica*.