

Pedagogía y Política de Henry Giroux.  
De la **resistencia** y las **fronteras** al **performance**

Autores:

Aris Esteban Cruz Anzola.  
Yordi Guillermo Barrios Portillo  
Edwin Camilo Garrido Otavo

Tutor:

Carlos Ernesto Noguera Ramírez.

Universidad Pedagógica Nacional.  
Facultad de Educación.  
Licenciatura Psicología Y Pedagogía.  
Bogotá D.C.  
2018.

Pedagogía y Política de Henry Giroux.  
De la **resistencia** y las **fronteras** al **performance**

Autores:  
Aris Esteban Cruz Anzola.  
Yordi Guillermo Barrios Portillo  
Edwin Camilo Garrido Otavo

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.**

Tutor:  
Carlos Ernesto Noguera Ramírez.

Universidad Pedagógica Nacional.  
Facultad de Educación.  
Licenciatura Psicología Y Pedagogía.  
Bogotá D.C.  
2018.

Dedicatorias:

A mi familia, mis amigos y a la música.

A David, Johan y Monin.

Esteban Cruz

A mi padre y

a mi familia,

con los que del silencio me dieron luz,

con los que del ruido me dieron sombra,

y con lo,

sereno yo,

encontraré el ocaso.


Camilo Garrido

Sin ustedes no sería posible pensar un mundo diferente.

A mi madre, mis hermanos, mis maestros

Y sobre todo a ti Makeda.

Yordi Barrios

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 118	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Pedagogía y política de Henry Giroux. <i>De la resistencia y las fronteras al performance.</i>
<b>Autor(es)</b>	Cruz Anzola, Aris Esteban; Barrios Portillo, Yordi Guillermo; Garrido Otavo, Edwin Camilo.
<b>Director</b>	Noguera Ramírez, Carlos Ernesto.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 108 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	PEDAGOGÍA CRÍTICA; PEDAGOGÍA RADICAL; PEDAGOGÍA FRONTERIZA; PEDAGOGÍA PERFORMANCE; ESCUELA; MAESTRO; ENSEÑANZA; CURRÍCULUM.

2. Descripción
<p>La presente monografía es un acercamiento a la obra política y pedagógica de Henry Giroux desde 1983, fecha de publicación del libro <i>Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición</i> (edición en español), hasta los textos desarrollados a principios de siglo XXI, entre ellos, <i>cultura, política y práctica educativa</i>. Específicamente, el proyecto presenta tres momentos claves que bajo el halo del análisis monográfico y en el marco de la Pedagogía Crítica Norteamericana destaca: 1. <i>Pedagogía Radical</i> (primer momento), 2. <i>Pedagogía Fronteriza</i> (segundo momento) y 3. <i>Pedagogía Performativa</i> (tercer momento); en donde se conceptualiza el carácter pedagógico de la Teoría (crítica) Educativa de Giroux en lectura clave al Horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) y a las Tradiciones pedagógicas (Noguera, 2012).</p>

3. Fuentes
<p><b>BIBLIOGRAFÍA:</b></p> <p>* Giroux, H. A. [1983] (1992). <i>Teoría Y Resistencia En Educación: Una Pedagogía Para La Oposición</i>. Editorial Siglo XXI</p> <p>* Giroux, H. A. [1988] (1998). <i>La Escuela Y La Lucha Por La Ciudadanía</i>. "Pedagogía crítica De La</p>

Época Moderna”. Editorial Siglo XXI Traductor: Martin Mur Ubasart.

\* Giroux, H. A. [1990] (1997). Los Profesores Como Intelectuales. Barcelona: Paidós. Recuperado De: <Http://Otrasvoceseneducacion.Org/Wpcontent/Uploads/2017/10/Los-Profesores-Como-Intelectuales.Pdf>

\* Giroux; H. A. & Flecha; R. [1992] (1994) Igualdad Educativa Y Diferencia Cultural. Editorial, El Roure. S.A.

\* Giroux; H. A. (1996). Placeres Inquietantes. Aprendiendo La Cultura Popular. Traductor: José Pedro Tosaus. Ediciones: Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

\* Giroux; H. A. (1997). Cruzando Límites. Trabajadores Culturales Y Políticas Educativas. Traductor: José Pedro Tosaus. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

\* Giroux; H. A. & McLaren; P. (1998). Sociedad, Cultura Y Educación. Niño Y Ávila Editores. Instituto Paulo Freire. Argentina; Buenos Aires.

\* Giroux; H. A. (2001). Cultura, Política Y Práctica Educativa. Editorial GRAO, De IRIF, SL. Barcelona. Edición Castellana Revisada: Ramón Flecha

\* Giroux, H. (2003). Pedagogía pública y política de la resistencia. Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. *Revista Opciones Pedagógicas, 13(III), p.5-19.*

\* Giroux, H. A. (2003). Pedagogía Y Política De La Esperanza. Buenos Aires: Amorrortu.

\* McLaren, P. [1995] (1997) Pedagogía Crítica Y Cultura Depredadora. “Políticas de Oposición En La Era Postmoderna”. Editorial Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México.

#### Referencias Bibliográficas:

\* Comenius, J.A. (1986). Didáctica Magna (Vol. 133). Ediciones Akal.

\* Comenius, J. A., & De Castro, F. G. R. (1992). Pampedia. Editorial; Educación Universal. Universidad Nacional De Educación A Distancia.

\* Herbart, J. F. (1806). Pedagogía General Derivada Del Fin De La Educación. Ediciones De La Lectura.

108

\* Kant, I. (2003). Pedagogía. (Vol. 85). Ediciones Akal.

\* Locke, J. (1986). Pensamientos Sobre La Educación (Vol. 150). Ediciones AKAL.

\* Noguera; C. E. (2012.) El Gobierno Pedagógico. Del Arte De Educar A Las Tradiciones Pedagógicas. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores.

\* Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999) Pedagogía E Historia: La Historicidad De La Pedagogía, La Enseñanza, Un Objeto De Saber. Santafé De Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad De Antioquia.

#### Referencias Complementarias:

\* Critical Pedagogy. (1999). Education Digest, 64 (7), 53. Traducción Por: Yordi Guillermo Barrios Portillo. 2017. [Traducción No Revisada Por El Autor]

\* Echeverry J, Zuluaga O. (2003) Campo Intelectual Y Campo Pedagógico De La Pedagogía.

\* Freire, P. (1990). La Naturaleza Política De La Educación. Cultura, Poder Y Liberación. Paidós.

\* Garcés, O. L. Z. (2009). Otra Vez Comenio. Revista Educación Y Pedagogía, 19(47).

\* Gonzáles, L. (2006) La Pedagogía De Henry A. Giroux. Revista Electrónica Sinéctica. Núm. 29, P. 83 - 87.

\* Paredes D. (2014) Actores y espacios educativos: críticas y propuestas de Henry Giroux y Peter McLaren. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Vol 1. N° 2. pp. 103-113

\* McLaren, P. (1989). La Vida En Las Escuelas. Una Introducción A La Pedagogía Crítica En Los Fundamentos De La Educación. Editorial Siglo XXI. México.

\* McLaren, P. (2015) Pedagogía Crítica Y Lucha De Clases En La Era Del Terror Neoliberal. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS), 2015, 4(2), 29-66. Doi:

[Http://Dx.Doi.Org/10.15366/Riejs2015.4.2](http://dx.doi.org/10.15366/Riejs2015.4.2)

\* Meirieu, P., & Mata, A. (2004). En La Escuela Hoy. Octaedro, Rosa Sensat.

\* Meza, L. (2011) Reflexiones Sobre Pensamiento Crítico En Educación A Partir De Los Planteamiento De McLaren, Giroux, Castells Y Macedo. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. VI, Núm. 1, P. 17 - 36.

109

\* Lyotard; J. F. (1986). La Postmodernidad. "Explicada Para Niños". Editorial Gedisa, S.A. Barcelona. Traducción de Enrique Lynch.

\* Lyotard; J. F. (1994). La Condición Postmoderna. "Informe sobre el saber". Ediciones catedra, s.a. Madrid. Traducción de Mariano Antolín Rato

\* Rodolfo, B. (2006) Pedagogía Crítica. Editorial Trillas: México, Argentina, España, Colombia.

\* Santander, P. (2011). Por Qué Y Cómo Hacer Análisis Del Discurso. Recuperado De [Http://Www.Facso.Uchile.Cl/Publicaciones/Moebio/41/Santander.Pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf)

\* Sánchez, A. J. G; Velandia, D. J. P., Molina, L. C. W., El, T. D. G. P. O., & De, T. Una Aproximación Al Campo Conceptual De La Pedagogía Desde La Revista Educación Y Pedagogía De La Universidad De Antioquia, En El Período Comprendido Entre El 2001 Al 2011.

\* Freud, S., Strachey, J., & Freud, A. (2002). Más allá del principio del placer. RBA Coleccionables.

#### 4. Contenidos

La pedagogía crítica es un conjunto de propuestas educativas y pedagógicas que, entre otras cosas, tiene como objetivo generar pensamiento crítico a partir de prácticas educativas alternativas que llevan a los estudiantes y maestros a cuestionarse sobre los ejercicios de poder, dominación, ideología, lucha de clases y en general, todo escenario perjudicial para la sociedad y todas las tensiones que ahí tienen lugar. La corriente norteamericana de la pedagogía crítica es fuerte entre las apuestas en este campo. Principalmente se pueden encontrar postulados sustanciales en la obra de Henry Giroux, quien es uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en Norteamérica

Es así que el siguiente trabajo comenzó a desarrollarse con los objetivos de: Primero, identificar el alcance de las nociones (pedagogía, escuela, maestro y enseñanza) en la obra escogida de H. Giroux. Segundo: precisar las nociones y las relaciones que se entretajan entre estas a partir de las obras escogidas de H. Giroux y; Tercero: establecer las relaciones conceptuales expuestas a partir de la obra de H. Giroux con el horizonte conceptual de la pedagogía y la lectura de las tradiciones pedagógicas.

Debido a los hallazgos encontrados, los objetivos se desplazaron a: 1) indagar sobre la hipótesis tanto de una Pedagogización de la Política como de una Politización de la Pedagogía, 2) analizar las cercanías y distancias entre la pedagogía crítica de Giroux y el horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) a partir de las categorías de escuela, maestro y enseñanza; y 3) identificar qué tipo de diálogo se puede establecer entre la pedagogía crítica con las tradiciones pedagógicas propuestas por Noguera (2012).

Ya estando inmersos en la obra de Henry Giroux, se encontró que a lo largo de su obra se manifiestan al menos tres momentos particulares que resaltan aspectos sucesivos y complementarios cada uno con respecto al anterior. Por esto, el trabajo se concentró en intentar rastrear los conceptos fundamentales y las bases teóricas de cada uno de estos momentos, los cuales se desarrollarán en los tres capítulos que componen esta monografía. Cada momento tiene un concepto fundamental que adjetiva a la pedagogía de este modo: Pedagogía Radical,

## Pedagogía Fronteriza y Pedagogía Performativa.

“Lo radical” refiere directamente a un modo de acción en el mundo por parte de un hombre organizado en torno a las ideas de diálogo, justicia social, libertad e igualdad; y tuvo un auge sobre todo en la década de los 80’s. Esta perspectiva toma como aporte fundamental la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Sin embargo, este proyecto fue cayendo en ambigüedades teóricas producto de malas apropiaciones conceptuales, o así mismo, interpretaciones erróneas. Es por esto que Giroux adjunta a “lo fronterizo” como respuesta desestabilizadora que permite cruzar entre diferentes esferas culturales y disciplinarias.

El concepto de frontera permite cuestionar la aparente seguridad dentro de las disciplinas para desplazarse a nuevos territorios donde se darán nuevos diálogos. Esta perspectiva surgió en la década de los 90’s. Según Giroux, estos discursos (radicales) no pudieron trascender del lenguaje de la crítica hacia el lenguaje de la posibilidad. Por tal motivo, el lenguaje tendrá que dejar de contemplarse solo como un elemento de representación de la dominación para comprenderlo como un factor que posibilita la transformación. Esta es la característica de la pedagogía performativa, donde la *Performancia* se contempla como una práctica pedagógica que construye lo real a través de la política y la cultura.

Para el desarrollo de este trabajo se leyeron sobre todo los libros y artículos donde Giroux hace una descripción de los fundamentos, los objetivos, y como tal, una caracterización de cada uno de los momentos de su pedagogía crítica; posteriormente, se realizó un ejercicio de tematización el cual permitió abstraer cada uno de los conceptos para poder encontrar su lugar dentro de una teoría tan amplia como la pedagogía crítica; al momento de la escritura del trabajo, se decidió que cada uno de los integrantes se concentraría en el desarrollo de cada uno de los momentos de la pedagogía, debido al amplio despliegue conceptual de cada una de estas se concretó en una escritura final grupal, la cual se precisó cada vez más gracias a las discusiones en grupo, con el tutor y con el mismo eje de pedagogía y formación de maestros. La elección de una voz impersonal también se debe a una decisión tomada desde las primeras discusiones, como una opción que se concentra en el análisis del discurso respecto a la perspectiva propia del autor.

A lo largo del texto se hará perceptible el constante roce de los planteamientos de Giroux con algunas ideas o hipótesis que de igual modo, motivaron este trabajo desde un principio, entre esas se encuentra el interés por indagar sobre qué hace que la pedagogía crítica se adjetive de esa forma para diferenciarse de la pedagogía, o de lo que Zuluaga (1999) denominó como horizonte conceptual de la pedagogía; por esto, durante el análisis realizado se tuvo como premisa tomar los términos de escuela, maestro y enseñanza como nociones para abordar la teoría pedagógica en la obra de Giroux.

Estas nociones se encuentran delimitadas en el horizonte conceptual de la pedagogía, pero en Giroux se evidencia una reconceptualización marcada por una aparente politización de la pedagogía como aspecto diferencial. Además, esta politización aparente sugiere una reciprocidad en donde la política también se ve permeada por la pedagogía, es decir, se generaría, a la vez, un movimiento de Pedagogización de la política.

Finalmente, el trabajo tiene como objetivo presentar un mapa general de los conceptos que articulan la amplia obra de la pedagogía crítica de Giroux, en la cual se encuentran como principales influencias: la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, los estudios culturales, los discursos en torno al modernismo y el posmodernismo crítico entre otros. Como tal, se dará primacía a las influencias y a la delimitación de cada momento. Se espera que este trabajo

suscite investigaciones que contemplen aspectos como las implicaciones prácticas de la pedagogía crítica o desarrolle más a profundidad las conclusiones e hipótesis aquí presentadas.

### **5. Metodología**

El transcurso de la investigación partió desde las discusiones realizadas en el eje de pedagogía y formación de maestros, la elección del autor se debe a las diversas interpretaciones respecto a las pedagogías críticas que acontecen en la UPN, las cuales, no había sido desarrollada previamente en esta línea de investigación (eje de pedagogía y formación de maestros – Licenciatura en psicología y pedagogía).

Para el desarrollo de este trabajo se leyeron sobre todo los libros y artículos donde Henry Giroux hace una descripción de los fundamentos, los objetivos, y como tal, una caracterización de cada uno de los momentos de su pedagogía crítica; posteriormente, se realizó un ejercicio de tematización el cual permitió abstraer cada uno de los conceptos para poder encontrar su lugar dentro de una teoría tan amplia como la pedagogía crítica; al momento de la escritura del trabajo, se decidió que cada uno de los integrantes se concentraría en el desarrollo de cada uno de los momentos de la pedagogía, debido al amplio despliegue conceptual de cada una de estas se concretó en una escritura final grupal, la cual se precisó cada vez más gracias a las discusiones en grupo, con el tutor y con el mismo eje de pedagogía y formación de maestros. La elección de una voz impersonal también se debe a una decisión tomada desde las primeras discusiones, como una opción que se concentra en el análisis del discurso respecto a la perspectiva propia del autor; lo anterior desde perspectiva en clave del horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógicas.

### **6. Conclusiones**

El análisis realizado de las obras de Giroux permitió confrontar las primeras hipótesis sobre las cuales versaba la presente monografía, estas refieren a una aparente politización de la pedagogía y viceversa; además, de las tensiones, cercanías y distancias entre la pedagogía crítica y el horizonte conceptual de la pedagogía (HCP) a partir de las nociones de escuela, maestro y enseñanza. Por último, el interés por ver si acaso la pedagogía crítica puede tener la solidez teórica y el alcance para conformar una tradición, no contemplada previamente en lo que Noguera (2012) denominó las tradiciones pedagógicas.

El carácter político de la pedagogía es un aspecto relativamente contemporáneo. Esta relación surge, por un lado, de un interés de la pedagogía crítica de comprometer a la enseñanza y al aprendizaje a expandir las oportunidades de agenciamiento político, social y económico por parte de estudiantes y maestros; y también de un contexto en el que fue posible y urgente colocar a la acción política del hombre como centro de las transformaciones históricas del mundo. En la lógica de la pedagogía crítica, hay algunos conceptos que entran a dialogar con los delimitados en el horizonte conceptual de la pedagogía, como lo son, el de poder, la dominación, la participación política, entre otros. Se puede rastrear por ejemplo, el desplazamiento del concepto fundamental de emancipación en Kant en donde el fin era el uso libre de la razón, hacia la emancipación planteada en la obra de Giroux, donde es la categoría fundamental a la cual se tiene que dirigir el proyecto de sociedad y que se refiere directamente a la liberación del yugo del sistema económico-político imperante y “hegemonizador”, que extiende sus poderes hacia los distintos escenarios donde se ejecuta la “teatralidad” de la vida cotidiana.



Los fines de la pedagogía y del proceso de la escolarización en la pedagogía crítica se dirigen a desarrollar tanto en los estudiantes como en los trabajadores culturales, herramientas para trascender los supuestos establecidos sobre el orden de la realidad por medio de una crítica que se traduzca en posibilidad a partir de actos de resistencia radical y expresión de las narrativas afectivas de cada uno. La práctica pedagógica que aquí tiene lugar se dirige a proponer preguntas, análisis, visiones y opciones prácticas que las personas desarrollan al comprender su papel dentro de un sistema totalitario y las posibilidades de acción y transformación en los diversos aspectos de su vida. Este sistema totalitario tiende a una constante desmoralización y despolitización de los sujetos, por lo cual habrá de procurar enfrentarse a ese sistema suscitando en las personas eso que propenden a erradicar, el pensamiento crítico arraigado en una indignación política y moral. La práctica pedagógica de la pedagogía crítica tiene como objetivo construir un saber cimentado en un vínculo entre lo personal y lo político de modo que se cuestione y transforme las condiciones de dominación hegemónica y ultrarepresión (Giroux, 2003).

La pedagogía ha tenido como preocupación principal la construcción de un yo, por medio de procesos de subjetivación, un aspecto particular de la pedagogía crítica es que este “yo, debe ser visto como un ámbito primario de politización” (Giroux, 2003, p.313). Es decir, la construcción del sujeto debe hacerse a partir de la comprensión acerca de la constitución de la identidad dentro de las formaciones sociales, culturales e históricas. La práctica pedagógica aquí desarrollada debe concebir la comprensión del contexto por medio de un lenguaje que afirme la importancia de la creación de un orden social más justo, la primacía de lo social, lo intersubjetivo y lo colectivo.

La escuela, entendida como esfera pública, tiene la función de crear una ciudadanía crítica que se indigne y se enfrente a la organización política de las relaciones sociales: “esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social” (Giroux, 1992, p.154). El concepto de esfera pública implica a la escuela como escenario de disputas, contradicciones y oposiciones en donde el fin es la emancipación de las personas y de la sociedad. La concepción socio-histórica de la escuela se ve contrastada en el HCP en tanto que en este, al menos en Comenio (1992) la escuela tiene la función de reunir a todos los hombres en tanto se consideran como iguales ante Dios y con las mismas capacidades para aprender y conocer el mundo. Las escuelas se constituían bajo un ideal “pansófico”, es decir, el de enseñar todo a todos para dirigirse al perfeccionamiento humano, que si bien no es un punto lejano al que se llega después de mucho tiempo, si es una cualidad que hay que ratificar constantemente, dicho de otro modo, es por medio de la instrucción, el conocimiento y el ejercicio de la voluntad y la memoria; que el hombre se conducirá hacia la erudición, en la cual se hace imprescindible que se conduzca hacia la virtud. Si bien se encuentran disparidades entre las concepciones acerca de la escuela entre el HCP y la obra de Giroux, sobre todo en lo referente a los fines, existen algunas cercanías esenciales que valdrá la pena mencionar.

Tanto en el Comenio como en la obra de Giroux las escuelas, como institución formativa, le dan forma a aquello que se considera como ideal, tanto humano como educativo y social. Dicho de otro modo, las escuelas funcionan como el umbral de lo que la humanidad es, hacia el ideal de lo que debería ser. Ya sea de un modo pansófico o político, es la escuela la que tendrá que cumplir con los fines deliberados para el hombre en un momento histórico, así mismo, presentan la

cualidad de ser un espacio y un tiempo determinado (aunque estos se hayan expandido) en donde se reúnen sujetos de distintas procedencias con la idea de, de algún modo o en alguna medida, ser más de lo que se es en un momento determinado. El paso de una concepción ontológica a una trans-histórica se hace también evidente en las nociones de maestro y enseñanza.

El maestro, el profesor o el docente; comprendidos en la pedagogía crítica de Giroux bajo la categoría de trabajadores culturales, se exhortan a ejercer una crítica “no como personas ajenas, sino como intelectuales públicos que abordan las cuestiones sociales y políticas de su barrio, su nación y el mundo en general” (Giroux, 2003, p131). Para así, dotar a los estudiantes de herramientas teóricas y prácticas para enfrentarse a la dominación y a toda circunstancia opresiva. Las escuelas, como los trabajadores culturales, deberán trascender las barreras culturales para desarrollar nuevos diálogos que reconozcan la diversidad, la multiculturalidad y la multiplicidad de la realidad.

La distancia trans-histórica entre esa concepción del maestro y aquella delimitada en el horizonte conceptual de la pedagogía se puede analizar desde autores como Comenio (1992), Kant (2003) o Herbart (1806). En Comenio, se estipula que el maestro es aquel que guía o dirige al alumno hacia el conocimiento por medio del método cuyo fin es infundir en los estudiantes el uso libre de su razón de modo que ejerzan soberanía piadosa sobre el mundo y todas sus cosas, suscitarán en ellos todos los conocimientos fundamentales sobre el mundo. Los maestros tallarán en sus alumnos la senda de la virtud y la sabiduría, alejarán al hombre de lo dañino que lo separe de Dios y de su naturaleza, como a su vez, atenderán a la juventud conjuntamente en las escuelas para llevarlos a ser hombres, es así que se parte de la idea de que el hombre no nace completo en sí mismo, biológicamente puede estar constituido con las disposiciones naturales características de la especie humana, sin embargo, tendrá poco que lo diferencie de las bestias o los animales de no ser formado y educado, en este proceso el maestro tiene el papel fundamental de dirigir este proceso de hominización.

Una idea paralela es formulada en Kant, el cual como se dijo al principio de este apartado, plantea que la emancipación es el fin de la educación. Aquellos responsables de la educación de los niños deberán ser sus padres, los cuales, dependiendo de su habilidad o condición para esta tarea, podrán ceder esta responsabilidad a un tutor el cual se denominará según la función que cumpla, aquel que lo eduque en la habilidad y en la instrucción será un instructor, aquel que lo eduque para la vida y la prudencia será el ayo. Esta emancipación solo se logrará por medio de la disciplina y el conocimiento, de modo que aleje al hombre de su condición natural de animalidad en la que es fácilmente dominado por sus impulsos y por la necesidad natural de satisfacer sus deseos y pasiones.

Si bien en el horizonte conceptual de la pedagogía, la delimitación del maestro es realizada con base en conceptos como virtud, sabiduría, razón, estética y ética, los cuales no están en el mismo orden que los conceptos de lucha, subversión, política y cultura en la obra de Giroux; hay otras coincidencias sobre el maestro que es posible destacar, no obstante, para no sondear en exceso nos dirigimos a la que en razón de nuestra monografía comprendemos como relevante, la cual yace en el maestro como autoridad, pero, esta vez, en relación con la democracia.

La cuestión de la autoridad figura en nuestro análisis como la vía para una Pedagogización de la política en términos de alfabetización, en donde este concepto ya no es meramente una práctica instrumental de lectoescritura en función de enseñar unas rubricas lingüísticas sino que, como

tal, en relación con la cultura, la alfabetización se comprende como un ejercicio pedagógico y político de carácter íntimo y social, que busca que los sujetos signifiquen y redefinan su papel en las contingencias históricas tanto personales como comunes en relación con los otros que componen su sociedad; lo cual, tiene como fin la comprensión de una ciudadanía crítica y democrática desde la lectura de textos y contextos coyunturales; es así que el maestro, como figura de autoridad, (y no de autoritarismo) debe revelar las posibilidades de generar en sus alumnos un carácter ético a través de la lectura y la escritura crítica para afianzar una autoridad que estos mismos constituyan sobre la ideología en la cual están inmersos.

En ambos autores el maestro tiene la función de dirigir un camino, de ser el propietario de un método que busque la realización humana por medio de la educación. También se puede encontrar en Herbart, la obligación del maestro por crear ciertas condiciones para mantener el orden en los sujetos y gobernar (conducir) por medio de la amenaza, la vigilancia, la autoridad y el amor. Para así encausar el comportamiento del hombre hacia la conformación del carácter moral, el cual es un asunto no solo epistemológico sino principalmente ético y estético puesto que el hombre deberá establecerse límites que le posibiliten una relación con el mundo basada en la experiencia y en el trato social, estos ejercen una acción que se origina en el exterior, pero su fin es actuar directamente sobre el alma.

La enseñanza por su parte, presenta tanto en la pedagogía crítica como en el horizonte conceptual de la pedagogía la cualidad de la transmisión. En Comenio, la enseñanza tiene el fin de llevar al hombre a ser un animal racional de modo que transite de la oscuridad de la ignorancia a la luz de la erudición, esto se lograra mientras mantenga un orden que está acorde con la disposición que tiene la naturaleza para cada uno de sus procesos; y pretenda enseñar todo a todos. La enseñanza debe propender por la armonía del mundo y por la cercanía con los distintos tipos de ingenio. Locke por su parte, resalta el papel que tiene la experiencia en la enseñanza, puesto que su principal interés es la conducta, el objetivo de la enseñanza es formar un hombre prudente y culto que comprenda y se pueda encargar de los asuntos del estado.

Aunque de cierto modo la enseñanza en cada autor del horizonte conceptual de la pedagogía responde en determinado grado a una condición de crisis, esta se posiciona en un plano socio-histórico en la pedagogía radical, su crisis ya no es de carácter filosófico u ontológico respecto a la pregunta por el ser y el estar sino también específicamente ético, político y económico; y más particularmente a una crítica a la racionalidad positivista que la tiene subordinada a intereses técnicos que buscan el sostenimiento de relaciones sociales e intelectuales jerárquicamente hegemónicas y dominadoras.

La última conclusión encontrada versa en la hipótesis sobre si la pedagogía crítica se puede inscribir dentro de lo que Noguera (2012) denominó tradiciones pedagógicas las cuales, a pesar de ciertas diferencias o particularidades, presentan como elemento común: la creación, en los diferentes países y con ritmos distintos y características propias, de aparatos gubernamentales encargados de la administración e inspección de la llamada "instrucción pública". Se trata de la expansión de la escolarización de la población, pero ya no como un asunto de interés religioso o eclesiástico sino, claramente, como un asunto cada vez más reivindicado por el Estado como de su potestad. (p.213).

Así mismo, se considera que las tradiciones "obedecen a particulares condiciones sociales, culturales, políticas y económicas" (Noguera, 2012, p.212). Es por esto que las tensiones generadas entre la pedagogía crítica y el concepto de tradiciones pedagógicas suscitaron dos

posibilidades o consideraciones que se denominaran: la pedagogía crítica como tradición pedagógica y la pedagogía crítica como campo de saber discursivo.

La concepción de la pedagogía crítica como tradición pedagógica, hace que esta se inscriba dentro de las tres tradiciones planteadas por Noguera (2012) debido a que “de manera muy general y tal vez muy esquemática, se podría caracterizar cada una de las tradiciones pedagógicas de la siguiente forma: en el corazón de la tradición anglosajona esta la preocupación por el comparten como preocupación el fenómeno de la instrucción pública y de la escolarización junto la cuestión del curriculum oculto; en este sentido, como es claro en el análisis de la presente monografía, en Giroux no existe un rechazo a las figuras del maestro, la escuela y la enseñanza sino un reposicionamiento desde una perspectiva histórica y política que pretende como fin la emancipación social. En Giroux se nota como la escolarización tiene un carácter fundamental en cada uno de los tres momentos encontrados de la pedagogía crítica, ésta tiene la función de politizar la noción de cultura y comprender a esta dentro de un marco analítico que coloca al poder como eje articulador para entender la relación entre la escolarización y la ideología dominante (Giroux, 1992).

Esta nueva tradición ya no correspondería particularmente a unas reglas de producción discursiva, en cambio, su cercanía al problema de la escolarización se caracterizaría en tanto responden a unas condiciones de emergencia sociales, económicas, políticas y culturales; que permitieron que se pudiera hablar en una especie de “código común” sobre la necesidad de un discurso pedagógico que tenga como objetivo la agencia del hombre en el mundo, basado en posturas críticas, contrahegemónicas, políticas; o incluso subversivas o comunitarias dependiendo del lugar en el que se enuncie.

El considerar a la pedagogía crítica como campo de saber discursivo implica darle un carácter común a lo que serían distintas tradiciones que sostienen cierta cercanía o vínculo de la pedagogía o la educación al ámbito de lo que se podría denominar “lo político” de la pedagogía crítica. De igual modo, estas tampoco responderían a unas reglas de producción discursiva particulares, sino a condiciones socio-históricas determinadas, como bien podría ser la condición de opresión particular de América Latina, por ejemplo, que hicieron posible este tipo de enunciaciones. En este sentido se puede hablar de un intento común por abordar los problemas más importantes de la sociedad por medio de la escolarización. La escolarización, en esta nueva tradición, no sería concebida meramente como un proceso mediante el cual el estado y la clase dominante reproducen sus poderes, sino será concebida como un terreno de disputas entre lo que es y lo que debería ser. Las hipótesis aquí mencionadas responden a la cercanía encontrada entre algunos aspectos de las tradiciones pedagógicas modernas postuladas por Noguera (2012) y la pedagogía crítica de Henry Giroux, Sin embargo, haría falta un estudio más exhaustivo para determinar más acertadamente su inscripción dentro de un análisis que lleve a fondo estas cercanías y distanciamientos.

No obstante, este intento de clasificación puede ser apresurado en vista de que solo retoma algunos aspectos o cercanías con respecto a la concepción de las tradiciones pedagógicas mencionadas, habrá que cimentar criterios exhaustivos para una clasificación más acertada, que si bien no limitaría, reduciría o elimina la posibilidad de otras concepciones; si permite tomar al campo en cuestión, en este caso a la pedagogía crítica, de un modo diferenciador que sitúe a los discursos partiendo de cierta idea de orden caprichoso. Este aspecto nos llevó a considerar otro tipo de clasificación a partir de criterios que pudieran estar más acordes con las cualidades de la

pedagogía crítica.

Una clasificación más acertada de la pedagogía crítica se puede encontrar en la idea de corriente. León (2016) citando a Suárez (2000), plantea que las pedagogías críticas<sup>41</sup> se pueden clasificar como corriente puesto que cumplen con el criterio de ser líneas de pensamiento o investigación en permanente construcción que responden a un paradigma “aterizado en condiciones culturales, políticas, económicas y lingüísticas, a través de las cuales se generan representaciones del mundo, del sí mismo y los otros, en síntesis, del proyecto de ser humano” (p. 94). Para que esta clasificación sea acertada se parte de situar el origen de la pedagogía crítica en las teorías derivadas de la Escuela de Frankfurt, y se concentra en cuatro relaciones fundamentales: educación–escuela–sociedad, conocimiento–poder–subjetivación, institucionalización–hegemonía y los vínculos entre teoría y práctica.

Para concluir, queremos recalcar que los hallazgos aquí encontrados tienen el objetivo de servir humildemente, más que como conclusiones, como hipótesis que susciten investigaciones y tratamientos más profundos, que incluso, pongan en cuestión este mismo trabajo. El camino a seguir es extenso, el campo de la pedagogía crítica brinda herramientas para pensarse la educación en una relación simbiótica con la pedagogía y lo político, y es en el nudo de esta relación donde ocurren guerras, disputas, tensiones y concordancias conceptuales que cuestionan al mundo desde una mirada socio-histórica.

La pedagogía de Henry Giroux busca, ya no la formación ontológica y teleológica del ser humano en su totalidad como en la pedagogía moderna, sino que lo que busca es la formación socio histórica (especificidad que tiene raíz ontológica respecto a la pregunta del ser y el estar) de un ser humano en específico, que habita un espacio y un tiempo determinado.

<b>Elaborado por:</b>	Cruz Anzola, Aris Esteban; Barrios Portillo, Yordi Guillermo; Garrido Otavo, Edwin Camilo.
<b>Revisado por:</b>	Noguera Ramírez, Carlos Ernesto.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	05	12	2018
--	----	----	------

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
PEDAGOGÍA RADICAL.....	18
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA RADICAL.....	19
CURRÍCULUM OCULTO, TRES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	27
TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN: ENTRE LA ESCUELA Y EL PODER.....	30
TEORÍAS DE LA RESISTENCIA: PRINCIPIOS DE UNA PEDAGOGÍA RADICAL.....	33
PEDAGOGÍA FRONTERIZA.....	38
FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DE LA PEDAGOGÍA RADICAL A LA POSTMODERNIDAD.....	40
UNA MIRADA AL DISCURSO EDUCATIVO CON RELACIÓN A LA MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD Y LA NUEVA TEÓRICA CRÍTICA.....	46
PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA: ROMPIENDO LÍMITES, CREANDO POSIBILIDADES.....	50
PEDAGOGÍA PERFORMATIVA O PEDAGOGÍA PRAGMÁTICA.....	60
PRINCIPIOS DE UNA APUESTA EDUCATIVA: PEDAGOGÍA RADICAL, PENSAMIENTO DIALÉCTICO Y POLÍTICA DEL CINISMO.....	64
CURRÍCULUM OCULTO Y PENSAMIENTO DIALÉCTICO.....	72
EL MAESTRO INTELLECTUAL Y DEMOCRÁTICO: MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS ESCOLARES.....	74
EL AVANCE DE LA APUESTA EDUCATIVA RADICAL: PEDAGOGÍA FRONTERIZA, AUTORIDAD Y ESTUDIOS CULTURALES.....	79
EL FEMINISMO COMO RUPTURA Y APUESTA: MODERNIDAD Y POSMODERNISMO CRÍTICO.....	85
MULTICULTURALISMO ACADÉMICO (CRÍTICO) Y LAS FRONTERAS DE SIGNIFICADO: LA CUESTIÓN ENTRE LA POLÍTICA CULTURAL Y LA CULTURA POLÍTICA.....	90
DISNEY Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL CARÁCTER EDUCATIVO Y LA POLÍTICA DE LA INOCENCIA.....	99
LOS ESTUDIOS CULTURALES COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: POLÍTICA Y POLITIZACIÓN, UNA DIFERENCIA PRÁCTICA.....	101
CONCLUSIONES.....	107
BIBLIOGRAFÍA:.....	116

# *Pedagogía y política de Henry Giroux: De la resistencia y las fronteras al performance.*

## INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica es un conjunto de propuestas educativas y pedagógicas que, entre otras cosas, tiene como objetivo generar pensamiento crítico a partir de prácticas educativas alternativas que llevan a los estudiantes y maestros a cuestionarse sobre los ejercicios de poder, dominación, ideología, lucha de clases y en general, todo escenario perjudicial para la sociedad y todas las tensiones que ahí tienen lugar. La corriente norteamericana de la pedagogía crítica es fuerte entre las apuestas en este campo. Principalmente se pueden encontrar postulados sustanciales en la obra de Henry Giroux, quien es uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en Norteamérica

El transcurso de la investigación partió desde las discusiones realizadas en el eje de pedagogía y formación de maestros, la elección del autor se debe a las diversas interpretaciones respecto a las pedagogías críticas que acontecen en la UPN, las cuales, no había sido desarrollada previamente en esta línea de investigación (eje de formación de maestros).

Es así que el siguiente trabajo comenzó a desarrollarse con los objetivos de: Primero, identificar el alcance de las nociones (pedagogía, escuela, maestro y enseñanza) en la obra escogida de H. Giroux. Segundo: precisar las nociones y las relaciones que se entretienen entre estas a partir de las obras escogidas de H. Giroux y; Tercero: establecer las relaciones conceptuales expuestas a partir de la obra de H. Giroux con el horizonte conceptual de la pedagogía y la lectura de las tradiciones pedagógicas.

Debido a los hallazgos encontrados, los objetivos se desplazaron a: 1) indagar sobre la hipótesis tanto de una Pedagogización de la Política como de una Politización de la Pedagogía, 2) analizar las cercanías y distancias entre la pedagogía crítica de Giroux y el

horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) a partir de las categorías de escuela, maestro y enseñanza; y 3) identificar qué tipo de diálogo se puede establecer entre la pedagogía crítica con las tradiciones pedagógicas propuestas por Noguera (2012).

Ya estando inmersos en la obra de Henry Giroux, se encontró que a lo largo de su obra se manifiestan al menos tres momentos particulares que resaltan aspectos sucesivos y complementarios cada uno con respecto al anterior. Por esto, el trabajo se concentró en intentar rastrear los conceptos fundamentales y las bases teóricas de cada uno de estos momentos, los cuales se desarrollarán en los tres capítulos que componen esta monografía. Cada momento tiene un concepto fundamental que adjetiva a la pedagogía de este modo: Pedagogía Radical, Pedagogía Fronteriza y Pedagogía Performativa.

“Lo radical” refiere directamente a un modo de acción en el mundo por parte de un hombre organizado en torno a las ideas de diálogo, justicia social, libertad e igualdad; y tuvo un auge sobre todo en la década de los 80’s. Esta perspectiva toma como aporte fundamental la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Sin embargo, este proyecto fue cayendo en ambigüedades teóricas producto de malas apropiaciones conceptuales, o así mismo, interpretaciones erróneas. Es por esto que Giroux adjunta a “lo fronterizo” como respuesta desestabilizadora que permite cruzar entre diferentes esferas culturales y disciplinarias. El concepto de frontera permite cuestionar la aparente seguridad dentro de las disciplinas para desplazarse a nuevos territorios donde se darán nuevos diálogos. Esta perspectiva surgió en la década de los 90’s. Según Giroux, estos discursos (radicales) no pudieron trascender del lenguaje de la crítica hacia el lenguaje de la posibilidad. Por tal motivo, el lenguaje tendrá que dejar de contemplarse solo como un elemento de representación de la dominación para comprenderlo como un factor que posibilita la transformación. Esta es la característica de la pedagogía performativa, donde la *Performancia* se contempla como una práctica pedagógica que construye lo real a través de la política y la cultura.

Para el desarrollo de este trabajo se leyeron sobre todo los libros y artículos donde Giroux hace una descripción de los fundamentos, los objetivos, y como tal, una caracterización de cada uno de los momentos de su pedagogía crítica; posteriormente, se realizó un ejercicio de tematización el cual permitió abstraer cada uno de los conceptos para



poder encontrar su lugar dentro una teoría tan amplia como la pedagogía crítica; al momento de la escritura del trabajo, se decidió que cada uno de los integrantes se concentraría en el desarrollo de cada uno de los momentos de la pedagogía, debido al amplio despliegue conceptual de cada una de estas se concretó en una escritura final grupal, la cual se precisó cada vez más gracias a las discusiones en grupo, con el tutor y con el mismo eje de pedagogía y formación de maestros. La elección de una voz impersonal también se debe a una decisión tomada desde las primeras discusiones, como una opción que se concentra en el análisis del discurso respecto a la perspectiva propia del autor.

A lo largo del texto se hará perceptible el constante roce de los planteamientos de Giroux con algunas ideas o hipótesis que de igual modo, motivaron este trabajo desde un principio, entre esas se encuentra el interés por indagar sobre qué hace que la pedagogía crítica se adjetive de esa forma para diferenciarse de la pedagogía, o de lo que Zuluaga (1999) denominó como horizonte conceptual de la pedagogía; por esto, durante el análisis realizado se tuvo como premisa tomar los términos de escuela, maestro y enseñanza como nociones para abordar la teoría pedagógica en la obra de Giroux. Estas nociones se encuentran delimitadas en el horizonte conceptual de la pedagogía, pero en Giroux se evidencia una reconceptualización marcada por una aparente politización de la pedagogía como aspecto diferencial. Además, esta politización aparente sugiere una reciprocidad en donde la política también se ve permeada por la pedagogía, es decir, se generaría, a la vez, un movimiento de Pedagogización de la política.

Finalmente, el trabajo tiene como objetivo presentar un mapa general de los conceptos que articulan la amplia obra de la pedagogía crítica de Giroux, en la cual se encuentran como principales influencias: la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, los estudios culturales, los discursos en torno al modernismo y el posmodernismo crítico entre otros. Como tal, se dará primacía a las influencias y a la delimitación de cada momento. Se espera que este trabajo suscite investigaciones que contemplen aspectos como las implicaciones prácticas de la pedagogía crítica o desarrolle más a profundidad las conclusiones e hipótesis aquí presentadas.

## PEDAGOGÍA RADICAL

A continuación se realizará un análisis general de algunos fundamentos teóricos de los cuales se nutre la pedagogía radical para cumplir el objetivo de fundamentar un discurso pedagógico que reconozca como preocupación principal el desarrollo de un nuevo lenguaje que comprenda las categorías de historia, sociología y psicología profunda de manera crítica. Este análisis sugiere un recorrido de naturaleza histórico-conceptual, dirigido más específicamente a los aportes de distintas vertientes teóricas esenciales (aunque sujetas a críticas por el mismo Giroux) para la constitución de una pedagogía radical. Para abordar el concepto de “radical” a manera de principio, en un sentido filosófico<sup>1</sup>, citaremos al propio Giroux (1996):

El concepto de “radical” sugiere diversas consideraciones para crear las posibilidades de participación humana y desarrollar espacios públicos organizados en torno a cuestiones de diálogo, justicia social, libertad e igualdad. Desde esta perspectiva, “radical” denota para mí la suposición de que todas las formas de enseñanza, aprendizaje y conocimiento contribuyen a hacer posible que la gente no solo entienda el mundo, sino que también actúe en el mundo y lo transforme. (p.238)

Esta concepción de “radical”, desestabiliza los planteamientos pedagógicos modernos al ampliar el concepto de “lo político” hacia el ámbito de la vida diaria, la acción humana y la escolarización. La pedagogía radical tendrá que “extender la noción de crítica a las relaciones y dimensiones de la escolarización y de la actividad social” (Giroux, 1992, p.22), para ello, tomará aportes de un amplio bagaje teórico que abarca: Primero, aportes de la teoría crítica en torno a la crítica de la racionalidad positivista, el análisis de la cultura y a

---

<sup>1</sup> Philippe Meirieu (2002) presenta la idea de principio en el sentido filosófico de la siguiente manera: “es aquello que permite juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser” (P.238).

la reconstrucción de algunos aspectos de la psicología profunda. Segundo, los aportes de los estudios alrededor del currículum oculto mediante las categorías de negatividad, contradicción y mediación. Tercero, estudios que van más allá de las teorías de la reproducción social y cultural que han buscado redefinir la importancia de conceptos claves como poder, ideología y cultura para comprender las relaciones que acontecen en la escolarización y la sociedad dominante. Cuarto, estudios sobre la resistencia enfocados a reinsertar el trabajo empírico y conceptual dentro del marco de referencia de la acción humana y la teoría crítica.

En el siguiente apartado se realizará un recorrido general de aquellos conceptos que contribuyen desde distintas áreas a la producción de una teoría radical que fundamente una educación crítica y emancipatoria; cabe aclarar que la finalidad de este trabajo es presentar la obra de Giroux resaltando las transformaciones en su teoría de una pedagogía crítica, por lo cual, se dedicará mayor tratamiento a aquellos conceptos y nociones que fundamentan, aportan o brindan algún sustento al discurso de la pedagogía crítica en cada uno de los momentos encontrados en Giroux.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA RADICAL.

### *Teoría Crítica, hacia un nuevo Lenguaje Crítico Emancipatorio*

Para el estudio de la escuela de Frankfurt, Giroux se centra en el trabajo de Adorno, Horkheimer y Marcuse quienes pertenecen a la primera generación de la teoría crítica, en donde el objetivo era evaluar las conformaciones del capitalismo y las formas cambiantes de dominación que le acompañaron. Aunque no se puede hablar de una teoría compartida por todos los miembros de la escuela, “sí se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que los acompañaron” (Giroux, 1992, p.26). La teoría crítica contribuye a la pedagogía radical en su tarea de desarrollar un discurso de oposición que comprenda el factor humano y, además, amplíe el terreno de la dominación y de la crítica a terrenos de la cultura y la vida cotidiana. Esto sugiere insertar a la cultura en un marco de análisis que la ubique como categoría central para dar forma al mundo, esta urgencia surge de dos factores: primero, del limitado alcance que el marxismo ortodoxo había otorgado al terreno

de la dominación y a la acción del hombre a través de la cultura para dar forma a la historia; segundo, de la contradicción encontrada al evidenciar cómo, tanto en el bloque socialista como en occidente, las personas se volvían cómplices de su propia dominación y la conciencia de masas no podía enfrentar esas condiciones (Giroux, 2003).

Lo que la teoría crítica suministra a los investigadores de la educación es una serie de conceptos y nociones que ayudarán a configurar una pedagogía radical en la que subyace la pregunta de “cómo producimos una educación significativa para hacerla crítica y cómo la hacemos crítica para hacerla emancipatoria” (Giroux, 1992, p.22). Para ello, Giroux retoma cuatro aspectos de la teoría crítica: Los aportes de la psicología profunda a la escuela de Frankfurt, en especial aquellos desarrollados por Marcuse; la delimitación y construcción de la noción de teoría; la crítica a la racionalidad generalizada del positivismo y, por último, la movilización de la cultura hacia el centro de los análisis del desarrollo histórico y la vida cotidiana. A continuación, se esbozará de manera general el análisis de los aspectos que Giroux pone en relieve en su libro “*Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*” sobre el análisis de la psicología profunda realizado por la escuela de Frankfurt.

La escuela de Frankfurt encontró la necesidad de explicar cómo la dominación y la liberación toman forma dentro de la conciencia (terreno que había sido dejado en segundo plano por el marxismo ortodoxo) de los sujetos en una sociedad deshumanizada que reproduce sus poderes en y por encima del individuo, por este motivo la dimensión psíquica toma tal preponderancia en la teoría crítica. El uso de la metapsicología de Freud permitió revelar la interacción entre lo individual y lo social, es decir, las relaciones e interpretaciones que se entretajan entre la experiencia histórica y los sujetos, y los efectos que estas tienen en la conformación de la conciencia. Lo que el análisis de la psicología profunda brinda a la pedagogía radical es una forma de entender cómo actúa la cultura sobre el individuo, socavando así, el conflicto entre el deseo y la represión<sup>2</sup>. Según H. Giroux:

---

<sup>2</sup> En este momento se hace pertinente aclarar que al hablar de represión se usa el término desde los autores de la escuela de Frankfurt, o desde Giroux; mas no, desde Freud, para el cual la represión es el mecanismo de sustitución que opera en el sujeto neurótico.

Para Adorno, Horkheimer y Marcuse, el énfasis de Freud en la lucha constante entre el deseo individual de gratificación de los instintos y la dinámica de una represión social ofrecieron una guía indispensable para la comprensión de la naturaleza de la sociedad y la dinámica de la dominación psíquica y la liberación. (Giroux, 1992, p.52).

A pesar de los esfuerzos de los tres autores mencionados, fue Marcuse quien suministró un análisis de la psicología freudiana, sobre la relación entre la civilización y la represión necesaria, para así comprender la diferencia y las implicaciones de la autoridad socialmente necesaria y el autoritarismo, de esta forma “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, los problemas de libertad y emancipación humanas.” (Giroux, 1992, p.55). Marcuse movilizó el principio de realidad<sup>3</sup> (o performatividad<sup>4</sup>) hacia un contexto histórico específico y contingente, es decir, abstrae al conflicto entre: la necesidad de placer del individuo y las dinámicas de represión de la civilización presentado por Freud, de un marco transhistórico al campo de la vida diaria y de las condiciones históricas y formas de represión contingentes. Marcuse “creyó que inherente a la idea de Marx, respecto de la abundancia social y a la teoría de los instintos de Freud, estaban las bases para un nuevo principio de performatividad” (Giroux, 1992, p.57). Este principio está ahora caracterizado por la necesidad social del trabajo y por aspectos del principio de placer que integraban el trabajo, el juego y la sexualidad.

La concordancia entre las condiciones históricas y el principio de «realidad» nos lleva al siguiente aspecto crucial que ayudará a comprender la penuria y la represión social, el concepto de la «ultrarepresión». El concepto de ultrarepresión nos refiere al uso excesivo o innecesario, de la natural dominación existente, es decir, se puede hacer una distinción entre la ultrarepresión y la represión social útil, la cual es aquella que evita que una sociedad sucumba ante las demandas de los deseos. La represión social útil es aquella que

---

<sup>3</sup> “Bajo el influjo del instinto de conservación del yo queda sustituido el principio del placer por el principio de la realidad, que, sin abandonar el propósito de una final consecución del placer, exige y logra el aplazamiento de la satisfacción y el renunciamiento a algunas de las posibilidades de alcanzarla, y nos fuerza a aceptar pacientemente el displacer durante el largo rodeo necesario para llegar al placer”. (Freud, S., Strachey, J., & Freud, A. (2002). *Más allá del principio del placer*. RBA Coleccionables.)

<sup>4</sup> Esta equivalencia entre “principio de realidad” y “performatividad” la hace Marcuse.

permite el funcionamiento de la civilización al hacer que el sujeto aplace la satisfacción inmediata y desenfrenada de sus deseos; en cambio, la ultra represión, viene a ser un abuso de las formas de autoridad ejercidas en un momento determinado, su función ya no es la estabilidad de la sociedad y de las relaciones, sino algún otro diferente.

Junto con el estudio de la psicología profunda, resaltando los aportes de Marcuse en tanto a la relación entre el principio de realidad o performatividad y las condiciones históricas, y la diferenciación entre la «ultra represión» y los ejercicios de dominación socialmente necesarios, en tanto responden a los instintos de vida (eros) y muerte (thanatos); se encuentra la crítica o el enjuiciamiento a la racionalidad positivista. De manera general,

La Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el ethos y en las prácticas de las escuelas. (Giroux, 1992, p.59).

El ascenso de la cultura del positivismo (ideológica más no filosófica<sup>5</sup>) subyace a la pérdida de la conciencia social en la esfera social bajo el supuesto de que el conocimiento y la historia están libres de valores que cuestionen resultados empíricos inscritos en una racionalidad tecnocrática. Este problema se puede abordar a partir de dos aspectos: el incumplimiento de la promesa de la ilustración, y la pérdida de interés en la historia por parte de la enseñanza.

Al decir que la ilustración ha fallado en la promesa de llevarnos hacia una sociedad más justa y liberarnos de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento, nos referimos directamente a las implicaciones de la generalización del positivismo como forma de pensamiento que reproduce sus métodos, conceptos, teorías, actitudes y convicciones a terrenos que, al ser desprovistos de crítica, de voluntad humana y de la posibilidad acciones transformadoras, limita sus alcances ante una adoración de los hechos carentes de valor con

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que la crítica aquí expuesta no es hacia la ciencia, ni hacia el positivismo como movimiento filosófico, es a la generalización ideológica y dogmática con respecto al positivismo y su hegemonía cultural sobre el conocimiento.

pretensiones de neutralidad y objetividad, centrados en la descripción, la clasificación y la generalización.

De esta forma, la ciencia y la razón fueron opacadas bajo la sombra de un único método, dejando al hombre sin herramientas para contemplar el mundo desde distintas caras. La ilustración hizo la promesa de que algún día la humanidad ejercería su soberanía sobre el mundo partiendo del conocimiento de éste, pero la lógica instrumental redujo a la ciencia a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada que comprende a los datos medibles y cuantificables del mundo como todo el mundo. Este afán del positivismo desacredita a la misma ciencia, pues inscribe sus métodos en una lógica dogmática que para sí, no contempla la espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una postura, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia, y sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento de la identidad propia, todos éstos son abandonados por el interés obligado de la razón (Giroux, 1992).

Según Giroux (2003) “el principio de racionalidad en las ciencias naturales se consideró enormemente superior a los principios hermenéuticos subyacentes a las especulativas ciencias sociales” (p.31). El positivismo apartó a la ciencia de su función desenmascarante, al no reflexionar sobre sí mismo, pone en peligro así el valor de la conciencia histórica, y del proceso constante de crítica que necesita cualquier formación discursiva para evitar caer en dogmatismos y religiones incuestionables. Su inclinación ante las “grandes teorías” deja de lado el carácter fundamental de la conciencia y la acción humana transformadora dentro de un marco de acción social radical, por esto se hace necesario rescatar a la ciencia y a las ciencias sociales de la lógica tecnocrática.

La definición que H. Giroux retoma del positivismo es el de la escuela de Frankfurt, en la cual el positivismo dirige a una amalgama de teorías que comprenden “el trabajo de Saint-Simón y Comte, el positivismo lógico del círculo de Viena, los primeros trabajos de Wittgenstein, y las formas más recientes de la lógica empirista y pragmática que dominan las ciencias sociales en Occidente” (Giroux, 1992). Bajo una racionalidad positivista, el conocimiento y la historia están igualmente desprovistos de una cualidad crítica, la veneración del hecho, hace que las prácticas de la escolarización también se vean afectadas.

El siguiente efecto de la generalización positivista es la pérdida de interés en la historia por parte de la enseñanza. Este aspecto repercute directamente en el proceso de escolarización, el cual, al ser el determinante de la formación de los sujetos, también condiciona, o mejor, prepara para la vida futura en sociedad. La teoría, conforme se la ve aquí, queda circunscripta dentro de ciertas “prohibiciones metodológicas” (Giroux, 2003). Estas prohibiciones hacen que la historia y su enseñanza sean desprovistas de sus facultades críticas. En las escuelas, la pérdida de interés en la historia se manifiesta por medio de los cambios en los planes de estudio que sobreestiman a las disciplinas fácticas sobre la enseñanza de la historia e incluso de las ciencias sociales desde una mirada crítica, hermenéutica o desenmascarante.

Este problema es tratado por Giroux al examinar la cultura del positivismo y su relación con la enseñanza en el aula, a través de la lente de un problema social y educativo recientemente abordado: la presunta “pérdida de interés en la historia” por parte de la educación. Ante el dominio imperante de los intereses técnicos, el conocimiento se limita al ámbito de los resultados técnicos. La diversidad o la particularidad de los factores humanos dentro del conocimiento no tienen cabida, la relación con el objeto de estudio es directa, pero con pretensiones objetivas, la finalidad es conocer al objeto en tanto sus aspectos perceptibles y medibles sin generar ningún efecto sobre él. Según H. Giroux:

En las principales facultades de educación, las prácticas y los métodos de enseñanza suelen estar vinculados a un menú de modelos de aprendizaje utilizados en condiciones estipuladas, condiciones en las que las cuestiones de cultura y poder son totalmente anuladas o relegadas a los márgenes, en favor de cuestiones relacionadas con propiedades procesales, estrategias de aprendizaje, teorías de desarrollo y resultados comportamentales (p.54).

El evitar una enseñanza de la historia que se cuestione sobre los valores, la cultura y lo discursivo como modo de aplicación del currículum, en tanto caracterizan la vida del hombre y sus narrativas desde diversas esferas características procedentes de la experiencia y el significado, al igual que los factores que influyen en las revoluciones y problematizaciones, crisis y marcos determinados de pensamiento; desemboca en una especie de “amnesia social”, según Giroux (2003), “la amnesia social es la represión que una sociedad hace de su propio pasado (...) una memoria que enloquece por la dinámica



social y económica de esa sociedad (p.25). Este aspecto pone en evidencia el control ejercido por parte del paradigma positivista en el campo curricular en tanto este reclama categorías de valor y significación que la delimiten dentro de un marco de referencia histórica compuesto de significaciones diversas.

La escuela de Frankfurt pone al descubierto los mecanismos de dominación imperante por parte de la exageración del positivismo incluso sobre la misma ciencia, esto a su vez, causa efectos en la conformación de la conciencia y en el modo en que los sujetos se relacionan consigo mismos, con el mundo y con el conocimiento. En el campo de la educación, el positivismo cobija a todas las disciplinas sobre un mismo método, eliminando todo factor que pueda cuestionar un resultado técnico y general, como lo es la ética o la acción humana. Estos aspectos llevaron a la escuela de Frankfurt ante la urgencia de crear (o rescatar) una noción de “teoría” que libere al conocimiento del yugo del método científico.

En esta noción de teoría establece los principios de la comprensión de las relaciones, tanto de lo particular como del todo, de lo específico y lo universal teniendo como objetivo alejar al hombre del dogma y de las opiniones, de forma que la acción humana se oriente hacia las acciones éticas. Esto implica un interés por la metateoría, es decir, un constante cuestionamiento sobre los intereses que la teoría representa, las condiciones de su emergencia y sus efectos sobre los distintos campos, siendo precedida por la idea Nietzscheana acerca del deseo que tiene toda gran verdad de ser criticada y no idolatrada. H. Giroux (1992) lo explica del siguiente modo:

Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la metateoría. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales (p.38).

En una teoría positivista, la experiencia en la investigación quedaría vedada de la reflexión y el entendimiento crítico, y limitada a la observación del objeto. En contraste, una noción dialéctica entre teoría y sociedad ubica al objeto dentro de un marco de

interpretación que lo rodea de significado en torno a categorías como pensamiento dialéctico, crítica inmanente, metateoría y autocrítica. El pensamiento dialéctico es fundamental en esta noción de teoría puesto que imprime el análisis histórico lejos de la lógica conformista y le da un nuevo carácter a las características internas dándole más prioridad que las características visibles, además, permite encontrar las falencias y los vacíos de una discursividad que se considera a sí misma como acabada o completa, puesto que el pensamiento dialéctico es el pensamiento sobre el pensamiento, advierte sobre los riesgos de no contemplar los intereses hegemónicos de los que da cuenta los presupuestos que caracterizan una forma de racionalidad.

Esta concepción de teoría repercute en aquello que a menudo tiende a ocupar un lugar equiparable o incluso superior, la práctica. Bajo la lógica aquí mencionada, teoría y práctica no se diluyen engañosamente, cada una hace parte de un mismo proceso, la teoría tiene que llegar a fundamentar una práctica emancipatoria, pero tiene que tomar cierta distancia de ella, la práctica tampoco puede estar limitada a la observación. Según Giroux (1992) “mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social” (p. 42). Esta cita pretende explicar cómo la experiencia por si sola puede no ser precisa, necesita también el paso por el distanciamiento que la teoría proporciona.

Ahora bien, el último aspecto que H. Giroux retoma de la teoría crítica es el posicionamiento de la cultura como lugar central en el desarrollo de la experiencia histórica y la vida cotidiana. Tanto el marxismo ortodoxo como la racionalidad positivista blindaron a la cultura de todo análisis que la comprendiera más allá del campo económico y técnico.

Las ideas marxistas respecto a la cultura como reflejo del campo económico ya no podrían dar luces para comprender la relación entre la clase trabajadora y las implicaciones políticas de una racionalidad tecnocrática. La escuela de Frankfurt enfatizó en la crítica a supuestos marxistas que impedían el desarrollo de una teoría social adecuada para la acción política, estos supuestos son: la noción de la inevitabilidad histórica, la primacía del modo de producción para dar forma a la historia y la noción de que la lucha de clases, así como

los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los confines del proceso de trabajo.

Para la escuela de Frankfurt, la idea de que la cultura se configura y transforma aisladamente de los hechos de la vida cotidiana y la acción humana la neutralizaba, e impedía un análisis que comprenda las formas de hegemonía ejercidas dentro de un marco histórico y las formas en que los sujetos se liberan de las ataduras para entender y enfrentar la cultura que los rodea y en la que actúan. La idea que subyace es:

Como resultado del desarrollo de las nuevas capacidades técnicas, grandes concentraciones de poder económico y más sofisticadas formas de administración, la racionalidad de la dominación extendió cada vez más su influencia a esferas fuera del terreno de la producción económica. Bajo las señales del taylorismo y la administración científica, la racionalidad instrumental extendió su influencia de dominación de la naturaleza a la dominación de los seres humanos, de la misma manera como las instituciones culturales de masa. (Giroux, 1992, p.54).

Los aspectos mencionados anteriormente ampliaron el concepto marxista de dominación hasta los confines de la vida diaria. En esta lógica, escenarios como la escuela, la familia y demás “aparatos ideológicos del estado” eran el medio para legitimar la hegemonía simbólica de la clase dominante, de este modo, hegemonía simbólica se entiende como el control social ejercido, ya no por la fuerza, sino por prácticas que reproducen y legitiman el orden prevaleciente de la ideología dominante. “El análisis de Gramsci es crucial para entender cómo usan las élites gobernantes la hegemonía cultural para reproducir su poder económico y político” (Giroux, 2003, p.26).

Estas nuevas formas de dominación son históricamente contingentes, ya no dirigidas sólo por las condiciones y exigencias de un régimen laboral capitalista, sino por la excusa del progreso técnico y el crecimiento económico; y ejercidas ya no solo por grupos políticos y económicos, sino por la ideología dominante a través de las instituciones que la componen.

## CURRÍCULUM OCULTO, TRES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación se abordarán los aportes de los estudios en torno al currículum oculto, cuya importancia radica en el análisis de la vida escolar en relación con la sociedad, pero sobre todo, en la recalcada urgencia de desarrollar una serie de categorías que permitan dilucidar los efectos “colaterales” de la escolarización en un momento histórico contingente. El currículum oculto, en esencia, se compone de las normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y la vida en las aulas. Sin embargo, los cuestionamientos sobre las escuelas se han desplazado considerablemente del cuestionamiento crítico y la comprensión ética, hacia la “retórica de los expertos del costo eficiencia” que funcionan como agentes de la razón instrumental. (Giroux, 1992).

El impulso crítico investigativo de la escolarización cedió a las lógicas de producción que centran sus modelos en la predicción y medición, en parte, por el imperio de la idea de la libre empresa y su fundamentación en términos pragmatistas e instrumentalistas<sup>6</sup>. Los primeros debates del currículum oculto tuvieron como fin socavar la idea de que el currículo era neutral y solo reflejaba una organización del conocimiento productivo en favor de la sociedad. Las escuelas vistas como institución pública ahora tenían una doble carga curricular: una explícita y manifestada en los documentos y en los fines propuestos abiertamente, y otra implícita, pero expresada en las prácticas y la ideología que los contenidos y la organización del conocimiento reproducen. A pesar de estos estudios, la teoría del currículo oculto se tornó infructuosa al no proveer los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica basada en la preocupación por las luchas culturales en las escuelas (Giroux, 1992).

Así mismo, estos discursos corren el riesgo de no poder diferenciar aquello fundamental de lo que no tiene importancia, de este modo, estos pueden enfocarse infructuosamente en la medición o predicción de algunos aspectos de las escuelas, o, por otra parte, intentar comprender como el conocimiento o la organización de las disciplinas escolares influyen en las personas, o, ver qué tipos de enseñanza se ejerce en ciertos estudiantes de una clase determinada. Según Giroux (1992):

---

<sup>6</sup> Para hacer esta afirmación, Giroux analiza el cambio político de los años 60, sobre todo en Estados Unidos.

Si el concepto de curriculum 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 desarrollada por la Escuela de Frankfurt (p.67).

H. Giroux clasifica de tres modos a las primeras perspectivas que dirigieron los análisis del currículum oculto, las cuales son: tradicional, liberal y radical; sobre las cuales subyacen las preguntas de ¿Qué hace posible la existencia de la sociedad?, ¿Cómo se construye el significado en las escuelas? Y ¿cómo funciona el proceso de escolarización para reproducir y sostener las relaciones de dominación explotación y desigualdad entre las clases? Respectivamente.

Mientras que muchos de estos análisis del currículo oculto suministran aportaciones valiosas en cuanto a sus mecanismos y consecuencias cotidianas, finalmente presentan perspectivas que están muy lejos de ser dialécticas. Como tal, son incapaces de contribuir significativamente a un entendimiento comprensivo de la relación entre escolaridad y capitalismo o de ofrecer los elementos teóricos necesarios para desarrollar un modo de pedagogía más crítica. Para que la noción del currículo oculto sea más crítica tendrá que ocupar un lugar central en el desarrollo de la teoría curricular de modo que analice los “mensajes” ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela y sobre la escuela. La escuela habrá de ser vista en clave histórica y contemporánea en conjunto con otras instituciones que controlan el capital económico y cultural en la sociedad dominante, pero para ello habrá que tener como base la forma en la que el poder y el conocimiento se organizan de tal modo que reproducen las desigualdades del orden social amplio (Giroux, 1992).

Desde esta mirada, se rechaza la búsqueda de la estabilidad de la perspectiva tradicional, el énfasis en el significado producido solo dentro de la escuela que abandera la perspectiva liberal, y el determinismo proclamado por la perspectiva radical; para así, inscribir la teoría curricular dentro de la lógica de la acción social y la transformación emancipatoria. Lo que se busca es una perspectiva del currículo oculto que abarque las implicaciones de la escolarización en relación con la dominación y la reproducción de esta ideología dominante, para situar a las escuelas como un lugar central en el que se

desarrollan prácticas contrahegemónicas. Para ello, los estudios del currículum oculto tendrán que comprender tres ideas importantes, las cuales son: Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades. Y por último, los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Ahora bien, son tres los principios que todo análisis crítico acerca del currículum oculto debe apropiarse: el principio de negatividad, el de mediación y el de contradicción. La negatividad implica un cuestionamiento constante de todo lo que se proclame como verdad, legitimado en prácticas que normalmente se blindan a la crítica con la excusa de la objetividad y la generalización. El principio de contradicción se conforma mediante la suposición de que, tanto la sociedad como las escuelas están naturalmente sujetas a una contradicción en tanto sacrifican el análisis de aspectos fundamentales sobreponiéndoles las exigencias de la armonía social, la cual, sería desestabilizada por un análisis crítico de los intereses que influyen en la conformación de las escuelas y en la organización de la sociedad.

Finalmente, el principio de mediación recalca la exigencia de la intervención de los sujetos en dos aspectos: primero, habrá que ahondar en el análisis de los aspectos que conforman y estructuran las condiciones de las clases sociales en el proceso de escolarización y segundo, habrá que examinar cómo se construye y produce el pensamiento en sí mismo; es importante en este punto, la reflexión autocrítica que hace el sujeto sobre su propio pensamiento. Bajo esta lógica subyace la pregunta de ¿Por qué pensamos como pensamos?, lo cual es de vital importancia al momento de inquirir en la comprensión del papel de cada uno dentro de la sociedad y las posibilidades de acción crítica dentro de esta.

TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN: ENTRE LA ESCUELA Y EL PODER

Hasta ahora se han abordado de manera sintética los aportes de la escuela de Frankfurt y de las teorías del curriculum oculto a la pedagogía radical. La escuela de Frankfurt con su crítica a la racionalidad positivista contribuyó en la tarea de formular una nueva definición de teoría, alejada de los intereses técnicos y preocupada por apartar al hombre de las opiniones y acercarlo a la emancipación, además, le otorgó un lugar central a la conciencia en las dinámicas de represión social útil y de la ultrarepresión. Por otro lado, las teorías del currículum oculto colocaron al descubierto la idea de que la organización de las escuelas y el currículum no están desligados de los intereses del capital y que para mantener la organización social, distribuyen los espacios y el saber de una forma particular que, por un lado, beneficia a algunos que de antemano se forman para ocupar determinados lugares superiores en la sociedad, y por otro lado, a los estudiantes de las clases sociales trabajadoras se les asigna desde la escuela el papel de ejecutores u obreros del sistema capitalista. Ahora bien, según H. Giroux (1992):

Mientras que la Escuela de Frankfurt ofrece un discurso y una forma de crítica para profundizar nuestra concepción de la naturaleza y función de la escolarización, algunos críticos del curriculum oculto han suministrado nuevos modos de análisis que descubren las ideologías e intereses incluidos en los sistemas de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en las escuelas. No obstante, lo importante que son estos dos modos de análisis, no ofrecen ideas sistemáticas de cómo el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación (p.101).

Para comprender el papel de las escuelas en la reproducción social, H. Giroux analiza los aportes de las teorías de la reproducción social y cultural, las cuales colocan a la escuela en el centro de los análisis de la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción.

Dentro de la lógica de la reproducción cultural se encuentran los trabajos de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977a, 1977b), y la investigación de Basil Bernstein (1977, 1981). Bourdieu plantea que la reproducción funciona en dos formas. Primero, la clase dominante define todo aquello que se considera como significado bajo el pretexto de neutralidad, de esta forma impone arbitrariamente todo cuanto le conviene para mantener su estatus y su poder. Segundo, la clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante tanto

en la estructura escolar como en las disposiciones de los estudiantes (Giroux, 1992). Es decir, estos estudios ponen en evidencia los efectos que surgen en los estudiantes de determinada clase a partir de la interacción de estos con la cultura, la ideología y la estructura de la escuela; y como el grado de esta interacción es determinada por las clases dominantes con el fin de causar determinados efectos en las disposiciones subjetivas de cada uno. A estas disposiciones subjetivas Bourdieu las denominó bajo el concepto de *habitus*, el cual se constituye de los gustos, conocimientos y conductas internalizadas y estructuradas que gobiernan y ponen límites a sus acciones de operación. Este *habitus* es la encarnación del capital cultural, el cual hace referencia a las competencias lingüísticas o culturales particulares heredadas de una clase determinada. Giroux (1992) lo explica del siguiente modo: “Las estructuras objetivas, lenguaje, escuelas, familias; tienden a producir disposiciones que en su turno estructuran experiencias sociales que reproducen las mismas estructuras objetivas” (p.122). Dicho de otro modo, los estudiantes se pueden volver cómplices de su propia subyugación al estar restringidas sus acciones por unas condiciones subjetivas que se forman a partir de los actos de violencia simbólica<sup>7</sup> ejercidos por diversas instituciones. Es por esto que esta noción de *habitus* limita las acciones de los hombres bajo la idea de una ideología que se blindo a sí misma desde la configuración y estructuración de la escuela y demás instituciones.

Por su parte, Bernstein investiga las formas en las que el currículum, la pedagogía y la evaluación “constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social enraizados en la sociedad más amplia (Giroux, 1992, p.129) a partir de la teoría de la transmisión de la cultura, cuya preocupación principal es analizar el modo en que se seleccionan y distribuyen los conocimientos educativos, y como estos reflejan los principios de control social. Para ello, Bernstein argumenta que en las escuelas existe un código educacional dominante, el cual se compone de dos aspectos, la estructuración y la clasificación. La estructuración se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, y la clasificación se refiere a la relación entre los contenidos educacionales. El trabajo de Bernstein identifica

---

<sup>7</sup> Para Bourdieu, la violencia simbólica es “el más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses” (Bourdieu, 1979, p.120)



cómo los principios de control social están inmersos en la estructura que las escuelas hacen del conocimiento y de los mensajes culturales.

En las teorías de la reproducción social Giroux retoma los trabajos de Althusser (1969, 1971) y de Bowles y Gintis (1976, 1980). En el trabajo de Althusser, las escuelas se conciben como la institución por excelencia para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, pues “son las escuelas las que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores” (Giroux, 1992, p.110). Althusser contribuyó en la comprensión del papel de las escuelas en la dominación de la clase trabajadora por medio del peso avasallante del capitalismo agónico a la idea de la escuela como aparato ideológico del estado, sin embargo, Bowles y Gintis señalan, a partir del principio de correspondencia, aspectos que contribuyen desde el proceso de escolarización a la racionalidad de la clase gobernante. El principio de correspondencia señala que existen determinadas relaciones sociales en el salón de clase que reflejan la distribución por clases de la organización social del trabajo. Sin embargo, esta perspectiva plantea una definición independiente de la acción humana, ergo, indiferente a los actos de resistencia. No obstante los aportes de las teorías de la reproducción para vislumbrar cómo la estructura de la clase dominante se reproduce en las escuelas a partir de los códigos educacionales configurados desde de los intereses y la correspondencia con el sistema imperante, y comprender, además, el modo en que el poder y el control funcionan en beneficio de la sociedad dominante tanto dentro como fuera de las escuelas; estos trabajos “finalmente proponen una teoría de la reproducción social que es demasiado simplificada y sobre determinada” (Giroux, 1992, p116). Su aporte más significativo para la construcción de una pedagogía radical, es ubicar en el lugar central de sus investigaciones a las categorías de clase, poder, ideología y cultura para analizar la relación entre el sistema económico dominante y los procesos de escolarización.

## TEORÍAS DE LA RESISTENCIA: PRINCIPIOS DE UNA PEDAGOGÍA RADICAL

Las teorías de la resistencia tienen como preocupación principal cuestionar los supuestos negados por las perspectivas tradicionales de la educación y las teorías de la

reproducción. La categoría de resistencia alude a una noción dialéctica de la acción humana en donde la dominación no es estática ni está enteramente concluida. Esta teoría tiene como categorías centrales: la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor del lenguaje no discursivo. En palabras de H. Giroux “este modelo señala un modelo de dominación que ofrezca alternativas de valor para muchos modelos pesimistas de la escolarización que reducen la lógica de la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles de retar o modificar” (Giroux, 1992, p.134).

Esta perspectiva ofrece una definición de poder en donde este no es unidimensional, es decir, también se ejerce como un acto de resistencia a partir de las conductas de oposición fuera de los actos inmediatos de dominación. Esta teoría tendrá que tomar a la emancipación como su interés guía. Es por esto que la categoría de resistencia es fundamental al momento de establecer una pedagogía radical, puesto que (como se dijo al principio de este capítulo) esta tiene como fin “hacer posible que la gente no solo entienda el mundo, sino que también actúe en el mundo y lo transforme”. Como lo manifiesta Giroux (2003):

En el desarrollo de una pedagogía radical ocupa un lugar central la reformulación de este dualismo entre agencia y estructura, una reformulación que vuelve posible una interrogación crítica sobre la forma en que los seres humanos se reúnen dentro de sitios sociales específicos, como las escuelas, a fin de crear y reproducir las condiciones de su existencia (p,112).

Una pedagogía radical tendrá que comprender el modo de crítica propuesto por la escuela de Frankfurt, para así, procurar una constante reflexión sobre sus mismos supuestos de forma que evite caer en dogmatismos. Así mismo, desarrollar una serie de conceptos y categorías propuestos por las teorías del currículo oculto y de la reproducción que brinden herramientas para comprender el modo en que las sociedades se reproducen a sí mismas y sus desigualdades. Aun así, todos estos aspectos quedarían en abstracto si no propician una relación dialéctica entre el poder, la cultura, la ideología, la hegemonía y la acción emancipatoria.

En este sentido, “la pedagogía toma como objeto de estudio la relación entre las posibilidades de participación social expresadas en una gama de capacidades humanas, y

las formas sociales que a menudo las fuerzan o posibilitan” (Giroux, 1996, p.208). Es por esto que un aspecto relevante que se infiere a manera de hipótesis en la pedagogía crítica de Henry Giroux es el carácter político asumido por la pedagogía en materia de participación en la sociedad, teniendo como finalidad una sociedad más justa, además de mejor formada académicamente. Los actos de resistencia emprendidos por lo sujetos deberán estar en concordancia con una suerte de impulso moral y de indignación política definidas por una intencionalidad concreta, más no por una acción emprendida bajo la lógica de la acomodación o el conformismo, es decir, habrá que definir qué actos de oposición constituyen un acto de resistencia y cuáles no.

No todo acto de oposición constituye una acción emancipatoria, pero todo acto de resistencia parte de una idea de oposición. El grado de resistencia de una acción será proporcional al grado de potencial emancipatorio que trae consigo. En esta lógica, las escuelas se constituyen como sitios sociales contradictorios en los cuales se labra un terreno de lucha constante a partir de las propias voces de los estudiantes y de los sujetos que las habitan. La resistencia se tiene que fundamentar teóricamente de forma que se dirija a examinar a la escuela como esfera pública con un valor cívico en donde se promueva la reconstrucción de las narrativas de los sujetos en pro de gestar acciones que broten de las propias voces de los estudiantes, estos tendrán que comprender su papel dentro del sistema al igual que las posibilidades que tienen de enfrentarse a este. En este punto se hace fundamental comprender el papel de los maestros en la pedagogía radical. Habrá que romper con los supuestos que sostienen que los maestros cumplen una función desinteresada respecto a los valores que componen la práctica pedagógica, según Giroux (2003):

El papel que cumplen los docentes en el proceso de la enseñanza no es mecánico. En la medida en que sean conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan, podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo (p.54).

Bajo esta mirada, los maestros tendrán que transformar formaciones sociales y suscitar cosmovisiones alternativas que afecten tanto la conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades radicales de sus alumnos de modo que la estructura misma de

la clase se vuelva significativa al problematizar y evidenciar las implicaciones de un sistema patriarcal, excluyente, sectario, racista, etc. El enfoque de la pedagogía radical reclama la necesidad de que los docentes comprendan la importancia del capital cultural de sus estudiantes al momento de problematizar la relación entre las experiencias de los alumnos y la ideología dominante para así, poder explotar sus disposiciones subjetivas (Giroux, 2003). La pedagogía radical habrá de procurar hacer incompatible a la conciencia de la clase trabajadora con las relaciones sociales que caracterizan el sistema económico dominante y su hegemonía ideológica. La resistencia debe ofrecer las oportunidades en que se geste la autorreflexión con la finalidad de dirigirse a la emancipación propia y social. Es por esto que su aplicación en la pedagogía responderá a tres requisitos fundamentales propuestos por Giroux.

Primero, el requisito de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. Segundo, el requisito de que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente. Tercero, el requisito de que la intención de la escuela y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales se organizará al rededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Las acciones de resistencia tienen que ser fundamentadas bajo el valor cívico, el cual “representa una forma de conducta en la que uno piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia” (Giroux, 1992, p.154). En este punto, hay que comprender la esfera pública como un espacio en donde se atiende a la urgencia de formar una ciudadanía críticamente informada que se pueda oponer a la estructura del sistema económico imperante que define sus lugares y sus funciones de modo que continúe la estructura que lo mantiene.

La educación tiene un lugar preponderante en la idea de la emancipación humana, aunque esta función se puede perder en la medida que responda a intereses más acordes con las lógicas del capital, de las empresas o utilidades privadas. Esta naturaleza riesgosa se

evidencia en la contradicción existente entre lo que promete la educación y lo que es en realidad, este aspecto queda de lado en la mayoría de las investigaciones emprendidas en torno a la educación puesto que se caracterizan por enfocarse en aspectos técnicos de la eficiencia y la eficacia, además de la imposibilidad de los maestros de manifestar sus hallazgos contradictorios debido a las múltiples funciones que deben cumplir las cuales abarcan la mayor parte de su tiempo.

Para concluir este capítulo se resaltarán algunos aspectos importantes de la resistencia en la pedagogía. La pedagogía radical habrá de ofrecer herramientas que posibiliten o fomenten un análisis semiótico de las conductas que componen, en un sentido amplio, las dinámicas de la sociedad, y en un sentido particular, las interacciones de los sujetos en las instituciones como esferas públicas. También se resalta la idea de que las clases sociales son tanto los agentes como los productos de una sociedad más amplia, y por último, la idea de que la pedagogía radical es el punto de entrada para comprender la naturaleza contradictoria de la escuela de forma que redefina la alfabetización y la ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación.

## PEDAGOGÍA FRONTERIZA

### *Una Propuesta Alternativa Para La Pedagogía Radical.*

Como respuesta crítica hasta a lo que entonces podría denominarse “la ideología de la teoría y las prácticas educacionales tradicionales” la pedagogía radical tuvo un gran auge sobre todo en la década de los 80’s como proyecto teórico-práctico. Muchos intelectuales, académicos e investigadores sociales de Inglaterra y Estados Unidos -aunque ha tenido alcance en más países- se interesaron en el tema y tomaron como proyecto de investigación varios de los postulados de la apuesta pedagógica que estaba proponiendo H. Giroux. Por esto varios críticos educativos radicales tomaron como su principal tarea ideológica y política intentar explicar cómo las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas materiales e ideológicas de privilegio y dominación que estructuran la vida de los alumnos procedentes de distintas agrupaciones de clase, género, raza y etnia.

No obstante, una década después de dicho proyecto -los 90’s-, se comenzaron a reflejar ambigüedades teórico-prácticas y malas apropiaciones conceptuales que llevaron ese proyecto radical a autoritarismos teórico-prácticos convirtiendo la acción de resistencia solo en activismos<sup>8</sup>. Para sustentar y fortalecer su propuesta de pedagogía radical, H. Giroux primero hace una lectura crítica contextual de cuáles son los factores donde están fallando los teóricos críticos, liberales, conservadores y radicales, seguido de una apuesta teórica a partir de los discursos modernos y postmodernos en relación con los estudios

---

<sup>8</sup> Resaltamos esta categoría como algo esencial ya que como el mismo Giroux (1983) lo esclarece, debe tenerse en cuenta que no toda oposición genera resistencia y no toda resistencia genera oposición, lo que hace que esta última caiga en activismos: “Dicho de manera simple, no todas las conductas de oposición tienen un "significado radical", ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación.” (Giroux H. 1983. P. 137)

culturales para armar su proyecto de la pedagogía radical. Es así que el término de “frontera” será clave para lo que después va a denominar Pedagogía Fronteriza, apuesta con la cual se pretende dar respuesta a las falencias de los críticos educativos radicales, los cuales deberían evitar las fronteras disciplinarias cerradas en las que estarían insertos y que les servirían de trasfondo para desempeñar su papel ya no solamente como intelectual radical sino también como intelectual fronterizo<sup>9</sup>.

Con base en una entrevista realizada en 1996<sup>10</sup> Lech Witkowski, le pregunta a Giroux: ¿cómo desarrollaría otros aspectos de ese concepto de frontera en su proyecto pedagógico?, a lo que Giroux responde:

Creo que el concepto de frontera sugiere algo muy subversivo y desestabilizador. Significa moverse en círculos de incertidumbre, significa cruzar a diferentes esferas culturales, significa reconocer la naturaleza múltiple de nuestras propias identidades. Significa entender y cuestionar, y no tanto asumir, una especie de seguridad dentro de los confines de las disciplinas académicas... Nos tenemos que introducir en otras esferas donde asumamos la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes diferentes, de la alteridad, y reconozcamos esa alteridad en nosotros mismos. El término denota prácticas que rechazan el lenguaje codificado de la gestión, el turismo intelectual y las aproximaciones uniformadas a la educación. Y también tenemos que reconocer la parcialidad de nuestras propias opiniones [...] La pedagogía fronteriza sugiere que el fundacionalismo que ha caracterizado el pensamiento occidental durante tanto tiempo se debe cuestionar de modo que, al tiempo que nos adentramos en nuevos territorios, podamos crear las condiciones para dedicarnos a nuevos diálogos, aumentando simultáneamente la posibilidad de dichos diálogos. Y también sugiere que todos somos intelectuales fronterizos; no existimos simplemente en lo que yo llamo zonas teóricamente seguras de identidad. (p. 256)

Es así que el proyecto de una Pedagogía Fronteriza trata de abarcar un proyecto teórico más amplio para fortalecer la pedagogía radical y, así mismo, el discurso teórico-práctico de la pedagogía crítica. Lo que se tratará de hacer en el presente capítulo es un

---

<sup>9</sup> En este sentido Giroux postula como primer intelectual fronterizo a Paulo Freire, ya que sus aportes teórico-prácticos son vitales para romper fronteras, crear discursos y fomentar transformaciones.

<sup>10</sup> Se resalta que esta entrevista se publica en 1994 en el libro “Disturbing pleasures: learning popular culture”, publicado por Routledge, Nueva York y Londres. Y en la edición en español con el nombre “Placeres Inquietantes: Aprendiendo la cultura popular. Buenos Aires: Ediciones Paidós, SAICF, 1996” traducción hecha por José Pedro Tosaus, que es a la cual hacemos referencia en el presente texto.

rastreo teórico de los fundamentos y principios de lo que se denomina Pedagogía Fronteriza, sus relaciones con los maestros<sup>11</sup>, la enseñanza y el currículum.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DE LA PEDAGOGÍA RADICAL A LA POSTMODERNIDAD.

*“La ideología que guía el punto de vista dominante de educación en los Estados Unidos es relativamente conservadora o se interesa, en primer lugar, en preguntas relacionadas con el cómo hacer, y rara vez cuestiona la relación entre conocimiento y poder, o entre cultura y política.” (Giroux & McLaren, 1998, p. 80)*

De acuerdo con Luis Gonzales (2006) el proyecto de Giroux, de una Pedagogía Fronteriza (o de los Límites), se nutre de dos fuentes teóricas: el postmodernismo “crítico” (categoría que surge de los límites del postmodernismo, modernismo y la nueva teoría crítica) y la pedagogía crítica. La primera fuente plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, “en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional; para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico” (p. 83). En tanto a la pedagogía crítica se comprende desde el campo de la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de “las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y, el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.” (p. 83).

El punto en que confluyen las dos fuentes teóricas en las cuales se fundamenta la Pedagogía Fronteriza se relaciona directamente con las posturas sobre la escolarización, la estandarización del currículum y la formación de maestros que se manejan a finales de los

---

<sup>11</sup> Aunque en Giroux no es muy clara la diferencia entre maestro, educador y profesor, se puede establecer que su referencia se hace según el contexto, por ejemplo, puede referirse a educador o maestro en los campos de la escuela y al profesor o maestro en el campo universitario, pero como tal esta diferencia no está marcada y nos tomamos la arbitrariedad de hacer esta clasificación. Por lo tanto, de aquí en adelante nos vamos a referir a educador, maestro y profesor como a un mismo sujeto ya que su proyecto pedagógico se dirige a la transformación de estos sujetos como intelectuales comprometidos o fronterizos.



80`s y comienzos de los 90`s, además de la ambigüedad que tomaban las concepciones pedagógicas respecto a la enseñanza de lo tradicional, lo contemporáneo y lo radical. Lo anterior lleva a Giroux a sumergirse en el análisis sobre los discursos modernistas y postmodernistas en educación, para así poder establecer cuáles son los límites y las fronteras de la mayoría de los intelectuales radicales y/o los maestros transformativos.

De acuerdo con Giroux, los discursos acerca de la enseñanza se vuelven conflictivos ya que no basta con hacer críticas a los tradicionales (quienes ven a la escuela como una institución neutral y apolítica) y a los conservadores (que se limitan a un conocimiento objetivo e instruccional); desarrollando teorías acerca del currículum oculto, entre otras, que identifican intereses específicos que se ocultan en las distintas formas de conocimiento y promoviendo un debate donde se cuestionan los efectos de las formas de dominación de una determinada cultura dominante<sup>12</sup>. De acuerdo con Giroux la teoría educativa radical presenta serios errores:

El más significativo de ellos era su incapacidad para trascender el lenguaje de la crítica y la dominación. Los educadores radicales se quedaron atascados en un lenguaje que asociaba a las escuelas principalmente con las ideologías y práctica de dominación. Así las escuelas eran consideradas casi exclusivamente como agencias de reproducción social que producían trabajadores obedientes para el capital industrial, el conocimiento en la escuela era rechazado, por lo general, como una forma de ideología burguesa (1994. p. 64-67).

Aferrados en la contradicción de mostrar una indignación moral sin el beneficio de una teoría de la ética y la moral bien definida, los educadores radicales no han sido capaces de avanzar de una postura crítica a una postura de visión esencial, tal como ha señalado Giroux (1996) citando a Philip Corrigan:

En la teoría de la educación radical no existe ningún discurso político y moral que cuestione cómo las formas sociales existentes fomentan, alteran, paralizan, atenúan, marginan, posibilitan o sustentan capacidades humanas diferenciadas que amplían las posibilidades de

---

<sup>12</sup> Se debe tener en cuenta que unos de los factores por los cuales se da la dominación de una cultura por medio de la escuela está se relaciona con una constante tendencia por parte del teórico educativo de caer en la burocratización, ya que “la burocratización ha terminado colonizando la actividad cotidiana en el campo educativo-cultural hasta unos límites en que ha puesto en creciente peligro al propio sistema educativo formal. La crisis en la escuela está vinculada a la visión tradicional de la modernidad que la convirtió en la institución totalizante de su proyecto cultural” (Giroux. 1994, p.30)

que disponen los humanos para vivir en un mundo y una sociedad verdaderamente democráticos y en favor de la vida. (p. 64)

Es así como la idea de una Pedagogía Fronteriza toma como base teórica los discursos modernos y postmodernos que están circulando en educación para problematizar y fortalecer la idea de una democracia radical y una política cultural<sup>13</sup> que son en sí dos categorías centrales para entender más adelante cómo realizar una acción *performativa* o de *representación*, que constituya un cambio social.

Una vez planteadas las falencias de la pedagogía radical, se esbozarán los principios teóricos que propone Giroux, haciendo, primero, un análisis de algunas concepciones sobre la modernidad y la postmodernidad para establecer lo que podría ser un “postmodernismo crítico”. Es importante resaltar que Giroux no deslegitima ningún discurso que se plantea en la modernidad ni en la postmodernidad, solo se remite a hacer un análisis crítico de cuáles son las concepciones que se están manejando para no caer en el rechazo de ninguno sino, por el contrario, partir de sus postulados y ponerlos en diálogo, con la intención de fortalecer su propuesta pedagógica.

Giroux (1996), citando a Ernesto Laclau (1988) y Hutcheon (1988), establece, con el primero, que el postmodernismo no puede ser un simple rechazo de la modernidad, sino que más bien supone una modulación distinta de sus categorías; en tanto que con el segundo, en términos más dialécticos, la relación entre modernismo y postmodernismo sería una compleja relación de consecuencia, de diferencia y de dependencia. A partir de los enunciados anteriores Giroux establecerá sus principales postulados, principios y fundamentos sobre los discursos educativos modernos y posmodernos, que serán útiles para el planteamiento de una pedagogía de los límites. De acuerdo con este autor un encuentro

---

<sup>13</sup> Hacemos hincapié en el análisis que hace Giroux sobre el concepto de campo cultural tomado de Mulhern, ya que este es clave para comprender lo que nuestro autor va a establecer por política cultural, al utilizar dicho concepto para sus planteamientos de una teoría radical de la enseñanza: “El campo cultural está constituido por la compleja unidad de (1) todas aquellas prácticas cuya función principal es la significación, (2) las instituciones que la organizan y (3) los agentes que las dirigen. Las principales formas de lucha cultural se corresponden directamente con los tres componentes de la definición. El primero de ellos implica desafiar determinadas representaciones u órdenes de representación. El segundo abarcaría cuestiones tales como la organización interna de una institución, las condiciones laborales que se dan en ellas y en relación con el estado o el capital. El tercero está principalmente relacionado con cuestiones tales como la accesibilidad diferencial de los medios de producción cultural, o de las instituciones que los apoyan, es decir, las mujeres, las minorías étnicas, los sindicalistas.” (Giroux, 1996, p. 61-62)

dialógico entre estos dos discursos no sólo ofrece a los educadores la oportunidad de reexaminar la parcialidad de sus respectivas opiniones, sino que además apunta nuevas posibilidades para compartir e integrar sus mejores ideas y conocimientos como parte de un proyecto democrático radical más amplio.

En la delimitación de lo postmoderno Giroux (1994) establece en un primer momento citando a Hutcheon (1988) que el postmodernismo, por desafiar una posición fija, por sus cambiantes, a menudo contradictorias y complejas “instrucciones”, puede ser de mayor utilidad si se entiende como “una estructura teórica, abierta, constantemente cambiante, con la que ordenar tanto nuestro saber cultural como nuestro procedimiento crítico” (p. 132).

Por lo tanto, el postmodernismo, como una forma de crítica cultural, ha desafiado varios supuestos clave para el discurso moderno. Este no sólo pone de manifiesto el modo en que la dominación está siendo predefinida y redibujada, sino que también revela las cambiantes configuraciones de poder, conocimiento, espacio y tiempo que caracterizan un mundo que es más global y a la vez más diferenciado.

Del mismo modo, el postmodernismo permite desterritorializar el mapa de la interpretación cultural dominante, es decir, rechaza la tradición europea como referente único para juzgar lo que constituye la verdad histórica, cultural y política. No existe ninguna tradición o historia que pueda hablar con autoridad y certeza para toda la humanidad, por el contrario, el postmodernismo sostiene que las tradiciones -no se valoran por sus reivindicaciones de verdad o autoridad sino por las distintas formas en que permiten liberar y ampliar las posibilidades humanas-; deberían valorarse en función de sus esfuerzos por designar lo parcial, lo particular y lo específico, por tanto:

La tradición en términos postmodernistas, es una forma de recordar que pone de manifiesto las fluidas y complejas identidades que constituyen la construcción política y social de la vida pública. La memoria en este sentido, no sirve solamente para entronizar la historia como un sentimiento de nostalgia reaccionario; el postmodernismo establece la memoria como un medio para cuestionar lo que realmente significa la historia y los referentes utilizados para construirla o escribirla. El postmodernismo no borra la historia, sino que la interrumpe” (Giroux, 1996, p. 135)

De esta manera, el postmodernismo ofrece una serie de referentes para reconsiderar cómo estamos constituidos como sujetos dentro de un conjunto de condiciones culturales, sociales y políticas que cambian con gran rapidez, de ahí que, aporta a los educadores nuevas herramientas teóricas que sirven para reconsiderar los contextos más amplios y específicos en los que se define la autoridad; ofrece lo que Giroux, citando a Bernstein (1988), define como un “sano recelo de cualquier fijación de límites y de los modos ocultos en que subordinamos, excluimos y marginamos” (p. 267). También ofrece a los educadores diversos discursos para cuestionar severamente por qué el modernismo se basa en teorías totalizadoras fundamentadas en el deseo de obtener certeza y absolutos. Proporciona a los educadores un discurso capaz de abordar el por qué es importante considerar lo contingente, específico e histórico como aspectos centrales de una pedagogía liberadora y capacitadora.

Estas apreciaciones sobre algunas posturas postmodernas serán retomadas por Giroux para ponerlos en diálogo con los discursos modernos que desembocan en coyunturas o ambigüedades teórico-prácticas por parte de algunos teóricos radicales educativos; puesto que comprende que, por ejemplo, la lectura de los clásicos puede ser vital para el análisis de algunas posturas teóricas educativas actuales, entre otras apreciaciones, que servirán para la definición de un “postmodernismo crítico”.

Sobre los discursos de la modernidad se resaltan tres tradiciones: la social, la ideológica y la política. La modernidad social se relaciona con el proceso de organización económica y social llevadas a cabo por las crecientes relaciones de producción capitalista, por lo que el discurso de la modernidad social se aproxima a lo que Giroux (1994) citando a Matei Calinescu (1987) define como “una idea burguesa de la modernidad”, o en otras palabras, la modernidad social se relaciona con una “doctrina del progreso, la creencia en las posibilidades beneficiosas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo, el culto a la razón y al ideal de la razón, al ideal de libertad definido en el marco de un humanismo abstracto” (p. 137), pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto a la acción y al éxito.

Entender el modernismo social en este sentido, nos lleva a una conjetura que ya se observaba con Baudrillard (1987) al determinar que el desarrollo de la historia se limita al

vínculo de un progreso continuo de las ciencias y de las técnicas a la división racional del trabajo industrial, buscando emerger la vida social a una dimensión de constante cambio, destrucción de costumbres y de la cultura tradicional. En este sentido la modernidad cae en una diferenciación progresiva del mundo social a través del proceso de crecimiento económico y la racionalización administrativa. Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un estatus ontológico. El modernismo, interpretado de este modo, se convierte en sinónimo de la propia civilización mientras que la razón se universaliza en términos cognoscitivos e instrumentales como base para un modelo de progreso industrial, cultural y social.

Sobre la categoría de modernidad estética o ideológica, esta despliega una doble caracterización, cuyo patrón más significativo parte de las tradiciones de resistencia y esteticismo formal, pero es en la tradición de oposición -en el cual el rechazo de los valores burgueses y su intento por definir el arte como una representación de críticas, rebelión y resistencia a través de varios movimientos literarios y de vanguardia-, donde el modernismo estético adquirió un cierto sentido de notoriedad.

Por otro lado, Giroux resalta que la tradición del modernismo político, retomando a Laclau (1988) y Mouffe (1988) parte, a diferencia de las otras dos categorías que se centran en temas epistemológicos y estéticos, del desarrollo de un proyecto de posibilidad a partir de una serie de ideales de la ilustración. Debe advertirse que el modernismo político constituye un proyecto que se fundamenta en una distinción entre liberalismo político y liberalismo económico. Según Giroux (1994):

En este último, la libertad se combina con la dinámica del mercado capitalista, mientras que en el primero, la libertad se relaciona con los principios y derechos contenidos en las revoluciones democráticas que han tenido lugar en occidente a lo largo de los últimos tres siglos. (p. 139)

En concreto, el proyecto político del modernismo se encuentra enraizado en la capacidad de los individuos para conmovirse ante el sufrimiento humano y eliminar sus causas, para dar sentido a los principios de igualdad, libertad y justicia<sup>14</sup>, y ampliar esas

---

<sup>14</sup> Se debe tener en cuenta que estos factores van a hacer esenciales para los argumentos teóricos que va a desarrollar con el discurso de una pedagogía dirigida hacia la diferencia, proyecto que se fortalece y surge con

formas sociales que permiten que los seres humanos desarrollen las capacidades necesarias para vencer las formas ideológicas y materiales que legitiman y forman parte de las relaciones de dominación.

## UNA MIRADA AL DISCURSO EDUCATIVO CON RELACIÓN A LA MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD Y LA NUEVA TEÓRICA CRÍTICA.

De acuerdo con Ramón Flecha (1994), es importante dar una mirada a las perspectivas teóricas que fortalecen los discursos de la modernidad, el postmodernismo y la teoría crítica, para darle cabida a la pregunta sobre, ¿cuáles son los discursos que podrían ser bases para la propuesta de una pedagogía de la diferencia o fronteriza? En el apartado anterior se hizo énfasis en algunas características que parecen ser esenciales en los principios teóricos-prácticos de la pedagogía fronteriza, ahora se desarrollarán estos aspectos para visibilizar cuáles son los factores teóricos que desde el análisis crítico, dan surgimiento a la presente idea de hablar de una Pedagogía Fronteriza como concepto clave para el fortalecimiento de una pedagogía radical en relación con la construcción y el aporte teórico de la pedagogía crítica de corte norteamericano.

De acuerdo con Ramón flecha (1994) es importante comenzar este análisis crítico con la perspectiva nietzscheana, ya que ésta entra en conflicto con la modernidad y sus ideales de democracia, igualdad y universalidad. En particular, se resalta su obra “la genealogía de la moral” por el impacto que ha tenido en autores como Foucault y Derrida en los que suele buscar apoyo el postmodernismo, pues el avance de la modernidad es visto por Nietzsche como una decadencia de la vitalidad necesaria para la superación del individuo. La influencia del pensamiento Nietzscheano aumenta cada vez que la sociedad (o los grupos con más poder dentro de ella) se prepara para eliminar de sí misma ideas, derechos y movimientos sociales de carácter emancipador. Este fue el contexto en el que Lyotard interpretó la posmodernidad en 1979<sup>15</sup>.

---

el tema de la alfabetización crítica, para la realización de su proyecto pedagógico cuya finalidad es una democracia radical y política cultural.

<sup>15</sup> En el libro “La postmodernidad. “explicada para niños”. Lyotard (1986). Describe lo postmoderno como “aquello que se niega a la consolución de las formas bellas, al consenso de un gusto que permitiría

Con esta idea se establece una crisis determinada por un paradigma basado en una concepción de sujeto conocedor<sup>16</sup> y transformador de objetos, en el cual se basan cinco puntos esenciales de la función disolvente entre los enfoques genealógicos y postmodernos, que se definen en: 1. Perspectiva emancipatoria legitimadora de la transformación a realizar; 2. Sujeto transformador; 3. Sujeto conocedor (ciencias humanas) dotado de razón instrumental; 4. Metanarrativas configuradas de concesos basados en la universalidad del sujeto-humanidad; 5. Ilegitimidad de unos nuevos valores considerados universales y deslegitimación del resto.

En consecuencia, tanto las obras de Habermas y Giddens como obras teóricas sociológicas actuales posibilitan otro enfoque de los cinco puntos anteriormente señalados de crítica genealógico-postmoderna y que tiene implicaciones radicalmente distintas para el ámbito educativo y cultural. Estas tienen que ver con otros cinco aspectos: Primero, con la corriente crítica de la modernidad que advierte que no sólo los resultados de esta son ambivalentes, sino que además el futuro de ella está siempre abierto. Por lo que la sociedad moderna contiene posibilidades para continuar profundizando en la liberación de las desigualdades y servidumbres, pero también, para aumentar la nueva pobreza, la destrucción de culturas no hegemónicas y el mismo agotamiento y destrucción del mundo. Por eso para la teoría crítica tiene especial relevancia la orientación que la sociedad tome en la construcción de ese futuro.

En segundo instante, el enfoque crítico analiza el carácter de portadores de futuro que tiene muchos movimientos sociales; estudia el papel de los movimientos tradicionales como el de los trabajadores en la resolución de problemas de distribución; estudia el papel de los nuevos movimientos, como el pacifista, el ecologista y el feminista; en el cambio de

---

experimentar en común la nostalgia de lo imposible, aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas sino para hacer sentir mejor que hay algo que es impresentable. Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que lleva acabo, en principio, no están gobernadas por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgadas por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esa obra, de categorías conocidas...o, lo que viene a ser lo mismo, que su puesta en obra comience siempre pronto. Posmoderno será según la paradoja del futuro (post) anterior (modo).” (p. 25).

<sup>16</sup> En el libro “La Condición Postmoderna. “Informe sobre el saber”. Lyotard (1994) decidió llamar a “la condición del saber en las sociedades más desarrolladas [...] “postmoderna”. El término está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos” (p.9)

la gramática de la vida cotidiana. Por el contrario, el enfoque genealógico de Foucault, reduce su análisis de esos movimientos al intento de demostrar cómo es la concreción de esta estrecha voluntad de poder en las instituciones contra las que combate.

En tercer lugar, la teoría crítica actual ofrece criterios desde los que refutar y discutir el saber y la verdad, supone además un criterio democratizador no populista en el campo de la ciencia y la cultura, en consonancia con orientaciones emancipadoras en estos ámbitos. Dentro de su perspectiva, todo depende, en última instancia de los consensos conseguidos a través de una dinámica procedimental basada en la argumentación.

En un cuarto momento nos establece que el diálogo es el mejor procedimiento para la superación del etnocentrismo que constriñe la libertad e igualdad en el proceso de llegada a consensos. Para ello se necesita que las culturas no hegemónicas hagan valer su fuerza y también que las que ahora ejercen el dominio vayan sumiendo teorías más universales y autocríticas como las actuales teorías críticas de la sociedad.

Por último, una de las consecuencias del rechazo postmoderno a cualquier intento de universalidad es la imposibilidad de salir de su relativismo. Si el diálogo no tiene legitimidad para establecer criterios normativos, tampoco tiene valor ninguna decisión democrática y consensuada. El problema entonces es que, en ausencia de necesidad de cualquier tipo de legitimación, siempre se impone la ley del más fuerte en el ejercicio de la violencia directa. Por lo tanto de acuerdo con Ramón Flecha (1994):

La teoría crítica de la educación y la cultura propone en última instancia una radicalización de la modernidad orientada hacia sus objetivos más democráticos e igualitarios. Contiene por tanto no sólo un análisis descriptivo de la realidad sino también unos criterios normativos para su transformación. (p. 187)

Es así que la teoría crítica de la educación y del conjunto de la política cultural debe recoger las aportaciones que a esa propuesta se están realizando desde la sociología crítica<sup>17</sup>, la psicología sociocultural<sup>18</sup> y la pedagogía emancipatoria<sup>19</sup>. De este modo, debe

---

<sup>17</sup> Con esto hace relación a lo que se ha permitido en las últimas décadas rebatir la conformista idea de que la educación eliminaba todo tipo de desigualdades. Su trabajo se enfatiza en el análisis de los procesos educativos que se orientan hacia sus facetas reproductoras o transformadoras.

<sup>18</sup> Que ha analizado el marco sociocultural en el que debe contextualizarse el estudio de toda evolución cognitiva y socio-afectiva, y, por consiguiente, el correspondiente proceso de aprendizaje.



realizar una contribución a la superación de las concepciones etnocentristas y naturalistas de la educación y la cultura.

En tanto a los enfoques postmoderno y genealógico han declarado desaparecidas y han intentado hacer desaparecer las energías utópicas de la modernidad, entre otros, en los campos de la educación y de la cultura. Sin embargo, como resalta Ramón Flecha (1994) citando a Paul Willis:

[...]Las nociones actuales del postmodernismo parecen singularmente mal equipadas para captar esos potenciales de respuesta de la cultura cotidiana y de producción simbólica en la modernización cultural. El postmodernismo ha declarado difuntas precisamente las fuerzas modernizadoras que continúan absorbiendo y revolucionando las formas modernas de la vida cotidiana en incluso acrecentadas maneras [...] Esas fuerzas modernizadoras son las que continúan transformando nuestra vida cotidiana. El neonietzscheanismo se opone al análisis e impulso de esa transformación que, sin embargo, es abordado por la nueva teoría crítica.” (p. 186)

El postmodernismo ha ejercido en el campo de las actividades culturales una función de exclusión de la creatividad desarrollada por los sectores no pertenecientes a la élite con “gustos estéticos”. Su negación de la posibilidad de creación cultural por parte de toda población y su desprecio por la cultura popular ha fundamentado el gasto de los presupuestos públicos y privados en actividades que respondían a la lógica cultural de esa “élite”, en su mayoría pertenecientes a la minoría de la sociedad que poseen título universitario.

En modo de síntesis, las posturas sobre el modernismo y el postmodernismo en los discursos educativos, posibilitan, por un lado, cierto sentido de proveer de fe en la agencia humana en la modernidad. En otras palabras, el sentido más puro de la tradición de la ilustración, la razón, ofrece el supuesto y la esperanza de que los hombres y las mujeres puedan cambiar el mundo en que viven. Puede que la tarea de la modernidad, con su fe en la emancipación y la razón, renueve su urgencia en un mundo postmoderno, o como lo resalta Giroux (1994) “en un mundo donde la diferencia, la contingencia y el poder pueden reafirmar, redefinir y en algunos casos, derrumbar las fronteras monolíticas del

---

<sup>19</sup> Hace frente al logo-centrismo, defiende el contexto como punto de partida y, frente al contextualismo, plantea la necesidad de llegar al dominio universal del conocimiento.

nacionalismo, el sexismo, el racismo y la opresión de clases” (p. 159). Por lo tanto, desde esta perspectiva el postmodernismo debilita las fronteras de ese mundo y pone de manifiesto -lo que con frecuencia ha sido- como no representable, o como lo establece el mismo autor al postular que estos discursos posibilitan una redefinición por la diferencia, a la vez que busca articular los grupos subordinados y los grupos históricamente privilegiados, un análisis de sus actos de resistencia y transformaciones sociales para la construcción de una democracia radical y la supervivencia humana.

### PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA FRONTERIZA: ROMPIENDO LÍMITES, CREANDO POSIBILIDADES

*Para mí, educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político, y un conocimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, digo que educación es política, arte y conocimiento. (Freire, 1985b: 17). (Giroux & McLaren. 1998. p. 11)*

Como se ha resaltado hasta el momento, el trabajo teórico-práctico que ha ejercido Giroux desde sus primeros postulados en “*Teoría y resistencia en educación*” (1983) hasta “*Igualdad educativa y diferencia cultural*” (1994), pasando por “*Sociedad, Cultura y educación*” (1998), entre otros textos<sup>20</sup>, nos ha permitido plantear en el presente escrito, una división en tres momentos de su pensamiento, clasificando como primer momento la construcción de una “Pedagogía Radical” o de resistencia<sup>21</sup>, en un segundo momento como lo hemos resaltado anteriormente la construcción del concepto de “Pedagogía Fronteriza”, donde sus bases teóricas son utilizadas de los discursos y coyunturas educativas de la modernidad y postmodernidad en relación a las tensiones discursivas de la pedagogía crítica, esto con la intención de formular como problema central los límites y las fronteras en las cuales están inmersos los maestros, estudiantes e instituciones, mediados por las rúbricas del capitalismo hegemónico, el control y la manipulación de los discursos por

---

<sup>20</sup> Ver bibliografía.

<sup>21</sup> Análisis que planteamos en la primera parte de este trabajo, dejando como bases teóricas de este proyecto las tensiones teóricas y planteamientos discursivos de la escuela de Frankfurt y el análisis curricular referente a las teorías de la reproducción, teoría social y teoría crítica, esto enmarcado entre las tensiones discursivas de la educación y la pedagogía crítica, y su influencia por los estudios culturales.

parte de la clase dominante, limitando al maestro para que caiga en un tecnicismo de la enseñanza; por último, un tercer momento donde su apuesta se centra en la política cultural y la democracia radical<sup>22</sup>. Por lo tanto el siguiente apartado se detendrá en los principios de lo que Giroux (1994) denominó “Pedagogía Fronteriza o de los Límites”.

Para el desarrollo de esa propuesta que está enmarcada hacia el mejoramiento de una pedagogía radical se debe tener en cuenta que hay que abordar ciertas cuestiones pedagógicas cardinales, cuestiones que se relacionan con el rol que los profesores y el punto de conexión de los temas modernos y postmodernos que se han tratado en el presente capítulo. Es así que la Pedagogía de los Límites o Fronteriza, de acuerdo con Giroux, permite poner de manifiesto aquellas culturas marginales que tradicionalmente -no han formado parte de la enseñanza norteamericana, - además de facilitar a los estudiantes una gama de identidades y posibilidades humanas<sup>23</sup> que emergen mediante las distintas zonas de la cultura.

El concepto de una Pedagogía de los Límites o Fronteriza, sugiere no limitarse únicamente a abrir diversas historias y espacios culturales a los alumnos, sino que “también implica comprender lo frágil que es la identidad cuando atraviesa zonas fronterizas entrecruzadas con una variedad de lenguajes, experiencias y voces” (Giroux, 1994, p. 156), -como parte de un proyecto de voz y diferencia, una teoría de pedagogía de los límites exige abordar la importante cuestión de cómo se aprende, se interiorizan, se desafían o se transforman activamente las representaciones y prácticas que denominan, marginan y define la diferencia como el otro devaluado-. Consiguientemente, dicha pedagogía debe abordar cómo al comprender dichas diferencias es posible desafiar a las predominantes relaciones de poder que las mantiene.

En tal proceso, la Pedagogía de los Límites o Fronteriza, debe establecer las condiciones para que los estudiantes puedan participar en un nuevo trazado cultural como

---

<sup>22</sup> Este tema está relacionado con la apuesta que hace Giroux por una pedagogía de la Performancia o ejecutadora, análisis que se plantea en la tercera parte del presente trabajo.

<sup>23</sup> Es importante tener en cuenta el concepto de posibilidad o de acuerdo con Giroux (1998) “lenguaje de posibilidad” ya que este- “servirá como el foco de [mi] discusión al comparar el trabajo de Freire con las recientes tendencias en la teoría social postmoderna” (p. 21), ya que en Freire no se entenderá como “lenguaje de posibilidad” sino como el “lenguaje de esperanza” que sirve- para enlazar las categorías de historia, política, economía y clase a los conceptos de cultura y poder, Freire ha dirigido el desarrollo en dos sentidos: hacia un lenguaje de crítica y hacia un lenguaje de esperanza.

una forma de resistencia. Esto implica que se ratifique y se aborden críticamente las relaciones entre el conocimiento y la experiencia mediante los cuales los estudiantes dan forma a sus propias voces y construyen identidades sociales.

Al recurrir al tema de la voz<sup>24</sup> en una política de la diferencia no significa sugerir que los profesores o estudiantes deban hablar desde una posición unitaria o no contradictoria, esto establece que la categoría de la voz indica un concepto de subjetividad que es contradictorio y múltiple, producido más que otorgado. Por lo tanto, desde esta perspectiva la Pedagogía de los Límites o Fronteriza ofrece a los profesores la circunstancia de extender su propia forma de entender el discurso de los otros profesores y estudiantes, para conseguir una comprensión más dialéctica y autocrítica de los límites, parcialidad y particularidad de su propia política, valores y pedagogía<sup>25</sup>.

Lo que la Pedagogía de los Límites o Fronteriza convierte en irrefutable es el carácter relacional, construido y situado -de la propia política- *de unos mismos* y de las inversiones personales. Pero simultáneamente, la Pedagogía de los Límites o Fronteriza hace hincapié en la primacía de una política en la que los profesores deban afirmar, en lugar de rechazar, las pedagogías que utilizan para bordar las distintas diferencias representadas por los estudiantes que asisten a sus clases. Por lo tanto:

Uno de los fundamentos esenciales de esta tarea es la necesidad de que los educadores [profesores y maestros] críticos interpreten la cultura como una fuente vital para el desarrollo de una política de identidad, comunidad y pedagogía. En este sentido la cultura no es considerada como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio. (Giroux. 1994. p. 153).

---

<sup>24</sup> Según Giroux (1998) "El concepto de voz constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genera nuevas formas de socialización, al igual que nuevas y desafiantes formas de confrontar y comprometerse en la vida diaria. La voz, simplemente se refiere a las variadas medidas a través de las cuales los estudiantes y los maestros participan activamente en el diálogo. Esto está relacionado con los medios discursivos con los que los maestros y estudiantes intentan hacerse "oír" y para definirse como autores activos de sus mundos. Mostrar una voz significa, como dice Mijaíl Bajtín, "recontar una narración en las propias palabras" [en Rosen, 1986: 234]." (p. 124)

<sup>25</sup> De acuerdo con Giroux & McLaren (1997) "el término "pedagogía" se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados. Por ello, consideran también la manera como profesores y estudiantes se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder/conocimiento. La "pedagogía" también hace referencia a cómo nos representamos a nosotros mismos, a los otros y a las comunidades en las que hemos elegido vivir (p.52).

Con esto se resalta la importancia de advertir que los educadores (profesores y maestros) críticos no pueden contentarse con simplemente perfilar cómo se inscribe las ideologías en las distintas relaciones de enseñanza, ya sean éstas con respecto al currículum<sup>26</sup>, a las formas de organización escolar o a las relaciones entre profesor y estudiante. Esto nos permite que los educadores (profesores y maestros) críticos, comprendan y reflexionen cómo la experiencia de la marginalidad a escala de la vida cotidiana se presta de formas de conciencia transformadora y de oposición.

En otras palabras, es a través de dicha comprensión y reflexión que los profesores (educadores y maestros) podrían desenvolver una Pedagogía de los Límites o Fronteriza. De acuerdo con Giroux (1994) citando a Teresa de Lauretis (1987), una tal pedagogía se caracteriza por lo que denomina “un esfuerzo continuo por crear nuevos espacios de discurso, para reescribir narrativas culturales y para definir los términos de otra perspectiva; un enfoque desde “otro lugar”” (p. 25). Esto comprende una pedagogía en la que se cuestione críticamente las omisiones y tensiones que existen entre las metanarrativas y los discursos hegemónicos que constituyen el currículum oficial y las autorepresentaciones de los grupos subordinados tal y como es posible que aparezcan en las historias, textos, recuerdos, experiencias y narrativas de la comunidad que han sido “olvidados” o “borrados”. Es así que de acuerdo con Giroux (1994):

Al ser capaces de escuchar críticamente la voz de los alumnos [estudiantes], los profesores [maestros y educadores] también se convierten en sujetos que traspasan límites gracias a su capacidad para no sólo las distintas narrativas a disposición de ellos mismos y de los alumnos [estudiantes], sino también para legitimar la diferencia como una condición básica para la comprensión de los límites de los conocimientos de uno mismo. (p. 157)

Por lo tanto, para los educadores (maestros y profesores) se trata de una cuestión tanto pedagógica como política, lo que señala -la importancia de reescribir- la relación entre conocimiento, poder y deseo. También se resalta la importancia de la diferencia, a la vez que busca -articulaciones entre los grupos subordinados- y los grupos históricamente privilegiados, entregados a las transformaciones sociales que amplían las posibilidades para

---

<sup>26</sup> En esta perspectiva podemos analizar cómo -las posturas de currículum, dirigidas hacia- una política de la alfabetización y la diferencia, ofrece a los alumnos la oportunidad de plantear cuestiones acerca de cómo se sitúan las categorías de raza, clase y género en los márgenes y en el centro del poder, también proporciona una nueva forma de leer la historia como medio para reivindicar el poder y la identidad.

la democracia radical y la supervivencia humana. Esto nos ayuda a comprender que la escuela no son solo zonas de fronteras culturales pedagógicas, sino que también nos permite entender y reflexionar que las culturas subordinadas atacan y transforman los supuestos límites homogéneos, sin problemas de las formas y prácticas culturales dominantes.

Comprendamos esto desde una manera más compleja en relación con la enseñanza, tanto los estudiantes como los maestros deben disfrutar de la posibilidad de traspasar límites ideológicos y políticos como un modo de extender los límites de su propia comprensión y reflexión en una posición que pedagógicamente sea más sólida y segura o crítica y emancipatoria, en vez de relaciones de autoritarismo cargado con la asfixiante suficiencia de una determinada corrección y exactitud políticas. En otras palabras, la experiencia de los estudiantes debe ser analizada como parte de una política democrática de voz y de diferencia más amplia.

Lo anterior significa tener en consideración los conocimientos y experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas mediante la que los estudiantes se identifican a sí mismos y a otros, asunto que sugiere utilizar -lo que conocen acerca de su propia vida como base para criticar la cultura dominante, - en palabras del propio Giroux (1994):

Al entender la enseñanza como una forma de política-cultural, los educadores [maestro y profesores] críticos pueden aunar los conceptos de cultura, expresión y diferencia con objeto de crear una zona fronteriza en la que existían subjetividades e identidades múltiples como parte de una práctica pedagógica que proporcione el potencial necesario para ampliar la política de comunidad y solidaridad democrática. (p. 157)

Con ello los estudiantes deberían disfrutar de la oportunidad de participar en análisis sistemáticos acerca de los modos en los que la cultura dominante crea límites saturados de terror, desigualdad y exclusiones forzadas. En concreto lo que nos significa este análisis es permitir a los estudiantes y maestros reescribir la diferencia a través del proceso de cruzar límites culturales que ofrezcan narrativas, lenguajes y experiencias que proporcionen una fuente crítica para reconsiderar la relación entre el centro y los márgenes del poder, así como entre ellos y otros.

En esta dirección nos lleva a plantear cómo desde estas posiciones podrían entenderse el currículum, ya sea en el caso de la formación de maestros en la escuela o en las universidades. Dentro de este paradigma, resaltamos que el desarrollo curricular es dejado cada vez más en manos de expertos administradores, o simplemente en manos de la industria editorial, con pocas, si es que se da alguna, contribuciones de parte de los maestros, de los que se espera pongan en práctica los nuevos programas. En su forma ideológicamente más ofensiva, este tipo de currículum “pre-empacado” es racionalizado como a prueba de maestros, y está diseñado para ser aplicado en cualquier contexto de aula, independientemente de las diferencias históricas, culturales y socioeconómicas que caracterizan las diversas escuelas y estudiantes.

Con esto el currículum se enfrenta a un desarrollo por nuevas teorías sobre las prácticas educativas, si se pretende que el currículum educativo, tanto en su contenido como en sus medios de instrucción, se base en un compromiso con la democracia. Tales teorías deberán empezar por un cuestionamiento crítico de los presupuestos del conocimiento y de la práctica educativa. Debe hacerse un intento por analizar las escuelas no sólo como reproductoras de la sociedad dominante; ello implica investigar sus posibilidades de educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos. Las escuelas deben ser vistas y estudiadas como escenarios instruccionales y culturales. Es así que Giroux (1998) establece que:

El currículum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos (p. 82)

En este caso, la teoría curricular no debe condenarse por ser política, sino por encubrir ese carácter de manera inconsciente. Ni la teoría educacional, ni la teoría curricular son ideológicamente neutras: constituyen una construcción social vinculada a un lenguaje e intereses particulares, así como a un conjunto de relaciones. Es igualmente importante la noción de que el lenguaje del currículum, en todas sus variantes, tiene íntima relación con preguntas de o sobre el poder.

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 la terminología crítica y el aparato conceptual que les permitirá no sólo analizar críticamente las limitaciones democráticas y políticas de las escuelas, sino por el contrario, “desarrollar el conocimiento y las habilidades que aumentarán las posibilidades de generar currículum, prácticas sociales en el aula, y arreglos organizacionales basados en el cultivo de un profundo respeto por una comunidad democrática y basada en la ética.” (Giroux. 1998. p. 104).

Por lo tanto, el proyecto de "hacer" un currículum de formación docente basado en políticas culturales radica en vincular la teoría social crítica con un acumulado de prácticas estipuladas a través de las cuales los alumnos-maestros son capaces de debatir y examinar críticamente las tradiciones educativas y culturales referidas, muchas de las cuales se han convertido en presa de una racionalidad instrumental que limita o ignora los ideales y principios democráticos.

De ahí que una preocupación central de un currículum de educación docente que se suscribe a una aproximación de política cultural<sup>27</sup> es ayudar a los maestros-estudiantes a entender la relación entre poder y conocimiento. Dentro del currículum dominante, el conocimiento es frecuentemente aislado de la cuestión del poder, y es generalmente tratado de manera técnica, es decir, es visto en términos instrumentales como algo a ser dominado.

Tal conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y a relaciones sociales; generalmente recibe poca consideración en los programas de educación docente. Una comprensión de la relación conocimiento/poder plantea cuestiones importantes en relación con qué clase de conocimiento pueden proveer los educadores para facultar a los estudiantes, no sólo para comprender y comprometerse con su mundo circundante, sino también para ejercitar el tipo de cura necesaria para cambiar el orden social cuando sea imperativo.

---

<sup>27</sup> El currículum como forma de política cultural “significa- reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas, y que están política- y éticamente motivados para luchar por la libertad y la emancipación humana” (Giroux & McLaren, 1997, p. 57) En esto consiste anexionar la teoría social crítica con un lenguaje de crítica y posibilidad.



Desde esta perspectiva Giroux (1998) resalta cuatro aspectos para tener en cuenta en el análisis curricular: el primero hace referente al poder y, citando a Michel Foucault (1982), establece que “el conocimiento contiene esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia subjetiva de una audiencia particular, y tal conocimiento necesita ser analizado por las promesas utópicas frecuentemente implícitas en sus demandas. (p.116).

El segundo hace referencia al lenguaje, resaltando a Antonio Gramsci, postulando que cada lenguaje contiene elementos de una concepción del mundo, ya que es a través del lenguaje que adquirimos conciencia y negociamos un sentido de identidad, “dado que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que juega un rol activo en su construcción. A medida que el lenguaje construye significados, moldea nuestro mundo, modela nuestras identidades y provee los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo.” (p.116).

En tercer lugar se establece el análisis con la cultura, ya que con esta se intenta tener una aproximación crítica de la historia e intenta proveer a los maestros-estudiantes de una “comprensión acerca de cómo se forman las tradiciones culturales; estaría también diseñada para traer a la luz las varias maneras en las que los currícula y los textos basados en la disciplina han sido construidos y leídos a través de diferentes períodos históricos.” (p.117).

Por último, se resalta su relación con la cultura, ya que este concepto de acuerdo a este autor es esencial para cualquier currículum de educación docente que aspire a ser crítico. En este sentido el término "cultura":

Se utiliza para significar las maneras particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias "dadas" y condiciones de vida además de definir la cultura como un conjunto de prácticas e ideologías desde las cuales diferentes grupos parten para dar sentido al mundo, queremos también forjar las maneras en las cuales las cuestiones culturales se hacen el punto de partida para comprender la cuestión de quién tiene poder y cómo éste es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan la escolarización con el orden social más amplio. (Giroux. 1981. p. 119).

Es así que el vínculo entre cultura y poder ha sido analizado extensivamente en la teoría social radical a lo largo de los últimos años. Es posible, por lo tanto, ofrecer tres

reflexiones desde esta bibliografía que son particularmente relevantes para iluminar la lógica política que sirve de base a variadas relaciones cultura/poder:

En primer lugar, el concepto de cultura ha estado conectado íntimamente con la cuestión de cómo las relaciones sociales son estructuradas dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una forma de producción a través de la cual diferentes grupos, sea desde sus relaciones sociales dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. En tercer lugar, la cultura ha sido vista como un campo de lucha en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. (Giroux. 1998. p. 119-120).

Lo importante aquí es que cada una de estas reflexiones plantea cuestiones fundamentales acerca de las maneras en que las desigualdades son mantenidas y confrontadas en la esfera de la cultura.

A manera de síntesis lo que la “Pedagogía de los Límites” le aporta a la “Pedagogía Radical” y ésta a la “Pedagogía Crítica”, es, en primer lugar, que los profesores (maestros y educadores) críticos sean capaces de explorar otras áreas temáticas en las que no son adiestrados y que sea capaces de forjar nuevos vínculos intelectuales. En segundo lugar, que la enseñanza tanto en el aula como fuera de ella implique un reconocimiento por las diferencias y que estas se puedan usar para clamar por la posibilidad de que aparezcan nuevas identidades, nuevas subjetividades y nuevos lenguajes, lo que implica, en tercer lugar, una hibridación del concepto de identidad, currículum y escolarización, con la intención de estar más atentos al lenguaje itinerante, de tránsito, diferencias e hibridación, implicaciones que permiten revisar qué significa partir de diferentes tipos de estructuras disciplinarias.

Para finalizar la idea de una Pedagogía de los límites o fronteriza está dirigida a fortalecer el proyecto teórico-práctico de una pedagogía radical y, así mismo, utilizar este para fortalecer el campo discursivo de la pedagogía crítica, por lo tanto, las relaciones entre maestro (profesor y educador), enseñanza y currículum que se hacen en el presente escrito tiene la intención de resaltar el lenguaje de posibilidad como categoría central en relación

con el campo cultural para el fortalecimiento de una política cultural y una democracia radical y, para redefinir las falencias que ha tenido hasta el momento la pedagogía radical en términos prácticos- teóricos y teóricos-prácticos. En este sentido, se debe resaltar la idea de Freire (1985): “ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, digo que educación es política, arte y conocimiento”. (p. 17); pensamiento que relacionamos a los diferentes discursos modernos y postmodernos que abren el paso para problematizar los límites y fronteras en las cuales están inmersos los maestros críticos y así darle paso a la parte práctica de este proyecto con lo que vamos a denominar una pedagogía *performativa* o pragmática.

## PEDAGOGÍA PERFORMATIVA O PEDAGOGÍA PRAGMÁTICA

### *La cuestión política y pedagógica del lenguaje y la experiencia.*

Dentro de la teoría pedagógica y política de H. Giroux es necesario reconocer que el estructuralismo y el funcionalismo de mediados del siglo XX, junto con algunas apuestas teóricas marxistas ortodoxas dentro de las teorías sociológicas, psicológicas y lingüísticas, respecto a su perspectiva analítica de la pedagogía, la escuela, el maestro y el currículum, dieron a nuestro autor la posibilidad de conceptualizar la educación como una potencia de naturaleza política, pedagógica y filosófica donde la cultura y el poder, no solo socioeconómico sino académico e intelectual existente, legitimaban la desigualdad y la dominación sistemática.

En este sentido, luego del libro de 1983: *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, la teoría de Giroux emprende una serie de metamorfosis gracias tanto a los Estudios Culturales –en los que se doctoró en 1977–, como a su experiencia académica que va de 1977 a 1983 en la Universidad de Boston siendo profesor de Educación y en su posterior *Scholar in residence* en la Universidad de Miami, donde ocupó el cargo de director del Centro para la Educación y Estudios Culturales.

Como resultado de tales experiencias académicas entendemos que la teoría político-pedagógica de Giroux haya tenido que reorientarse y transformarse, no tanto por contribuir al pensamiento intelectual de la sociedad contemporánea, sino y sobre todo, porque los discursos respecto a la pedagogía, la escuela, el currículum, el maestro y la enseñanza se tornaron en diálogos pesimistas entre los ya varias veces mencionados conservadores y liberales, como a su vez radicales y procapitalistas:

Si bien las críticas específicas varían según las diferentes posiciones ideológicas, los críticos comparten un discurso inmerso en un lenguaje de crisis y crítica. Para los conservadores dicho lenguaje aparece con claridad cuando afirman que las escuelas no han logrado tomarse en serio su supuesto compromiso con las exigencias de la racionalidad capitalista y los imperativos de la economía de mercado [...]. Por contraste, muchos, desde la izquierda radical, desprecian a las escuelas como meros reflejos del mercado laboral. En tanto centros reproductores que proporcionan fluidamente los conocimientos, habilidades y relaciones sociales necesarias para el funcionamiento de la economía capitalista y la sociedad

dominante, la educación pública ya no brinda los instrumentos necesarios para la acción transformadora y el pensamiento crítico. En tanto lugar de trabajo y dominio de la cultura de masas, las escuelas se han convertido en un lugar de reproducción cultural y económica. En el marco de estas posturas opuestas, el lenguaje de la crisis y la crítica se ha convertido o bien en el discurso de la dominación o en el discurso de la desesperanza. (Giroux, en introducción al libro de Freire, 1990, p.13).

En efecto, luego de sus análisis teóricos en relación con la Escuela de Frankfurt, los análisis de Freire y los planteamientos de los Estudios Culturales, Giroux inicia un trabajo que comprende el papel de los trabajadores culturales (Maestros, estudiantes, padres, entre otros) como también el de las instituciones (Gobierno, escuela, empresa, entre otros) en el lenguaje de la crisis y de lo crítico, es decir: entre el poder, la cultura, el conocimiento, la ideología, la escolarización, la historia y la emancipación; así, nuestro autor entiende que el lenguaje desde un marco político y filosófico (entre poder y saber) no sólo está en función de revelar y argumentar la crisis sino que *el lenguaje es y juega como elemento de representación* que ha estado sujeto a la dominación, pero que a su vez, posibilita la transformación a la que apuesta por una vía democrática, intelectual, ética y políticamente transgresora del consumismo y la desesperanza.

Es decir que del lenguaje de la crisis que sostenían las teorías sociológicas y psicológicas respecto a la escuela y la educación, Giroux replantea la teoría sobre la educación pero esta vez no con el pesimismo desesperanzador de las teorías sustentadas desde la reproducción, su replanteamiento recae sobre una nueva crítica enmarcada en un *lenguaje de posibilidad* que busca brindar discusiones alternativas con base en una pedagogía crítica que apuesta políticamente por la educación como un ejercicio esperanzador que no se quede en planteamiento utópicos sino que brinde nuevas herramientas para una educación ética.

Según esto, dentro del desarrollo teórico de la pedagogía crítica y radical como a su vez, dentro de la renovación del discurso crítico al cual apuntó con su libro de *Teoría y resistencia* publicado en 1983 pasando por textos como *Los maestros como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990); *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular* (1996) hasta su texto *Cultura, política y práctica educativa* (2001), entre

otros; es claro que “la educación es ya un espacio de la política, de poder y de autoridad”<sup>28</sup> (Giroux, 2003).

Ahora bien, la pedagogía performativa o pedagogía pragmática a la cual este capítulo está dedicado, se hace y comprende como una apuesta teórica pragmática, entendida como práctica realizadora en el marco de la politización de la pedagogía frente al pesimismo y la inactividad de la teoría tradicional (reproduccionista, positivista y psicologista) respecto a la escuela como esfera pública, aludiendo a lo simbólico, representativo, significativo y cultural como signo de oposición política y posibilidad de resistencia democrática desde una perspectiva ética e ideológica, la cual Giroux enmarcó en el concepto de *radical*, el cual finalmente determinó su posterior trabajo académico rumbo a la teorización de la democracia participativa, la justicia económica y la cohesión social en torno a las condiciones de raza, clase y género desde una apuesta educativa opuesta a las concepciones tradicionales de la educación.

En este sentido, la condición política en la apuesta teórica de la pedagogía crítica en relación con la radicalidad en Giroux (2003) se hace aprehensible, sobre todo cuando éste sostiene que las políticas de la pedagogía crítica son radicales pero no doctrinarias ya que la pedagogía crítica se compromete a expandir la enseñanza y el aprendizaje con tal de generar sujetos que agencien lo social, político, económico y cultural, discerniendo el poder como fuerza dialéctica, productiva y propositiva y no sólo como fuente de subyugación y dominación ideológica; por lo tanto, dentro de la relación entre pedagogía crítica y política expuesta por Giroux, el concepto de experiencia es central ya que:

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. La politización de la relación entre pensamiento y experiencia apunta a una

---

<sup>28</sup> Sentados en la apuesta política y pedagógica de Giroux, la palabra es vital ya que funge como medio para el reconocimiento de sí mismo desde una dimensión histórica; así, palabra e historia se entretajan en una relación mutua que nuestro autor retoma desde la pedagogía de Paulo Freire con el concepto de Alfabetización. En la alfabetización la *palabra* constituye al ser humano para conocer al mundo, para conocer quienes lo rodean, lo que lo rodea y, en efecto, a sí mismo. En este sentido, palabra es un concepto que fundamenta la apuesta por el *discurso crítico* que va más allá de la escuela y que es una estrategia fundamental para la democracia y la vida pública en esta época de intereses políticos y económicos relativos.

práctica pedagógica en la que los trabajadores culturales puedan proponer “preguntas, análisis, visiones y opciones prácticas que la gente pueda buscar en sus intentos de participar en la determinación de diversos aspectos de su vida [...] Se requiere una práctica arraigada en una visión ético-política que trate de llevar a la gente más allá del mundo que ya conoce, pero que lo haga sin insistir en un conjunto fijo de significados modificados” (Simon, 1992, citado por Giroux, 2003, p.241-242).

Por lo tanto, la cuestión de qué es lo que enseñan los maestros es inseparable de lo que significa en la vida pública, el localizarse a sí mismo en el propio discurso en tanto que sujeto histórico y político entorno a su práctica pedagógica: la enseñanza. En sí, su discurso es público antes que privado. Implícita a la anterior afirmación yace el argumento de la responsabilidad de los maestros frente a las consecuencias del conocimiento que producen, las relaciones sociales que legitiman y las ideologías que diseminan en los estudiantes:

El trabajo educativo, en su punto máximo, representa una respuesta a los interrogantes y asuntos propuestos por las tensiones y contradicciones de la vida pública y, tal trabajo, cuando es crítico, procura entender e intervenir en los problemas específicos emanados de los contextos materiales de la existencia diaria. Enseñar en este sentido llega a ser performativo y resalta consideraciones acerca del poder, la política y [en sí] [...] cualquier forma de interacción entre maestro-estudiante. Una pedagogía radical muestra las conexiones entre lo que se desarrolla en la clase y sus vidas diarias. (Giroux, 2003, p.14).

En efecto, en la teoría configurada por Giroux, la vida cotidiana y pública de la sociedad se relaciona directamente con las circunstancias políticas de la cultura contemporánea, más específicamente con la subjetividad y el poder; es por ello que a partir del primer capítulo de la presente monografía, Giroux (1992) nos da cuenta de la influencia fundante de la Escuela de Frankfurt respecto a la teoría pedagógica radical en términos de teoría, crítica social y resistencia pedagógica que, posteriormente, como lo pone de presente el segundo capítulo, dicha resistencia se relacionará con los Estudios Culturales como *discurso crítico* a través de la política cultural y esta, a su vez, entendida como el concepto articulador que posibilita hacer lo pedagógico más político mediante la identificación del vínculo entre las relaciones de poder y el cambio social a través de la interpretación de la realidad en cuanto a las contingencias históricas determinadas por el contexto y la transformación social (modernidad y postmodernidad) en las que los trabajadores

culturales, sobre todo los maestros, en primera instancia radicales, luego intelectuales y por último fronterizos-performativos, a través del lenguaje de posibilidad -clara influencia del trabajo educativo de Paulo Freire-, generan una apertura para comprender la práctica pedagógica como un proyecto orientado hacia la emancipación individual y social a través de lo que en el presente capítulo es central: la revitalización de la vida pública democrática a través de la ciudadanía.

### PRINCIPIOS DE UNA APUESTA EDUCATIVA: PEDAGOGÍA RADICAL, PENSAMIENTO DIALÉCTICO Y POLÍTICA DEL CINISMO

En este sentido, reconocer el trabajo político-pedagógico de Henry Giroux nos exige a su vez comprender y revisar detenidamente lo que las mencionadas influencias anteriormente expuestas (Escuela de Frankfurt, Estudios culturales y Paulo Freire) representan en el marco de la Pedagogía Crítica y la pretensión de un nuevo discurso educativo de naturaleza política comprometida con la democracia, la participación ciudadana y su posibilidad de cohesión social.

Ahora bien, retomemos algunos elementos de la pedagogía radical con la intención de comprender la transición entre ésta, la pedagogía fronteriza y por último la pedagogía *performance*.

En el libro *Teoría y resistencia en educación* Giroux procura, más allá de una contribución al pensamiento educativo, una crítica a través de algunos elementos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Así, pretende desarrollar un discurso propositivo a raíz de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos para que fundamenten la teoría pedagógica radical con base en la teoría crítica de la educación. Específicamente, la teoría pedagógica radical emerge como un problema ya que los educadores tradicionales y los educadores radicales; “no solo argumentan que la historia está hecha a espaldas del ser humano, sino que también implican que en ese contexto de dominación el factor humano virtualmente desaparece” (1992, p.23). En ese sentido, la teoría crítica de la educación de Giroux, fundamentada en la Teoría Crítica, aboga por la “crítica a la racionalidad positivistas, a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda” (p.66).



Puntualmente, en cuanto a la racionalidad positivista, Giroux (1992) aprehendió, a partir de la Teoría Crítica, que el conocimiento quedó sujeto al dominio exclusivo de la metodología científica la cual limita la “descripción, (cuantificación), clasificación y generalización de los fenómenos sin la preocupación por distinguir lo esencial de lo que no tiene importancia” (p.34). En efecto, el conocimiento se relegó a una serie de ejercicios que podríamos denominar como de estandarización, estadísticos y pasivos, que eclipsaban la intervención del ser humano, lo cual fue motivo para dimensionar, a su vez, el concepto de teoría desarrollado por la Escuela de Frankfurt, ya que:

Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, creían que “el fatídico proceso de racionalización” (...) había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela o el lugar de trabajo. El punto crucial es que ninguna esfera social era libre de transgredir una forma de razón en la que “todos los medios teóricos para trascender la realidad se convertían en absurdos metafísicos” (Horkheimer, 1974, citado por Giroux. H; 1992, p.32).

En efecto, a partir de la Escuela de Frankfurt es que Giroux (1992) ve la importancia de trabajar en una nueva teoría que sirva de fundamento para los nuevos análisis sobre la sociedad, pero más específicamente, sobre la educación y la escuela. Para ello analizó e inscribió la noción de teoría que la Teoría Crítica contenía para sus análisis; según esto:

La teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricables afectadas por el contexto en el cual es utilizada, pero no se puede reducir a ese contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas (p.42).

Es decir que, en el centro de la concepción de teoría de la Escuela de Frankfurt, el ser humano es el determinante y no un simple “neutro” como en las teorías empapadas de positivismo. Es por ello que la concepción de teoría para Giroux (1992) “nunca aspira simplemente al incremento de conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud” (p.40). No obstante, esta teoría debe generar una metateoría en términos de autocrítica que:

[...] debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o en génesis de tales intereses como en las limitaciones que estos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales” (p.38).

Para ello, la comprensión de teoría debe contener, por un lado, la crítica inmanente que, básicamente, analiza sobre todo las posibilidades del objeto estudiado en cuanto a la realidad<sup>29</sup> en relación al comportamiento del sujeto frente a lo que lo rodea, la teoría estudia así lo que el objeto es en constante análisis con lo que el objeto aspira a ser para una comprensión sobre la realidad propia del sujeto; por otro lado, la teoría también debe contener el pensamiento dialéctico que en sí busca una reconstrucción teórica la cual es constante porque, así como la crítica inmanente apunta a la realidad del objeto, el pensamiento dialéctico busca el pensamiento real, es decir, un pensamiento que parta de la experiencia y que corresponda a la realidad en cuanto a que esta es contradictoria y nunca estática. La concepción aquí de realidad es relevante ya que Giroux (1992), a través de la Escuela de Frankfurt, comprende a la racionalidad ya no como pensamiento crítico sino como una relación entre pensamiento crítico y acción, en este sentido, este concepto de racionalidad se interesa sobre todo en liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo, es decir, la emancipación social a través de lo real, y esto real en relación, precisamente, con la cultura.

Giroux (1992) comprende a la cultura como una cuestión de un necesario análisis y para esta necesidad acoge los argumentos de rechazo que la Teoría Crítica señala. Por un lado, la cultura, como lo expone la Teoría Crítica en comparación a la sociología “estructuralista”, no está aislada de los procesos políticos y económicos, en efecto, no está aislada de la vida cotidiana. Así mismo, para la Escuela de Frankfurt: “la cultura había llegado a ser otra industria, una que no sólo producía bienes, sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones” (p.45). Dicha legitimación se da por efecto del positivismo que en la cultura germinó como ideología:

---

<sup>29</sup> La realidad en Giroux es de naturaleza dialéctica en dos sentidos. Por un lado, dialéctica entendida como dialógica, perteneciente al dialogo que sostienen los sujetos consigo mismos y con los objetos que lo rodean; por otro lado, dialéctica entendida como tesis-síntesis-antítesis.

Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primeramente a través del dominio del consentimiento, mediado este 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 (Aronowitz, 1973; Enzerberger, 1974; Ewen, 1976; citado por Giroux. H, 1992, p.44).

En este sentido, es claro que Giroux (1992) comprende al igual que la Escuela de Frankfurt, que la cultura dejó de lado una estética que representara una posición de apoyo para la libertad y la emancipación en cuanto la cultura se configuró como industria cultural que hizo del entretenimiento su núcleo y margen; así, respecto al trabajo, la cultura como una industria bajo la lógica del positivismo y el capitalismo se convirtió en una barrera para la cohesión social, la crítica, la emancipación y la libertad; ya que es a través de la cultura-entertainment que la ideología es acogida gracias al ocio y la búsqueda de la felicidad humana (p.47).

Puesta de presente la cuestión de la ideología, Giroux (1992) fijó su atención en los análisis que la Escuela de Frankfurt hacía a raíz de la psicología freudiana por el claro factor de ideología dominante que avizoraba en la industria cultural; así, a través de la Escuela de Frankfurt:

[...] llegó a ser claro que la teoría de la conciencia y la psicología profunda eran necesarias para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación. Marx había suministrado los principios políticos y económicos de la dominación, pero había relegado la dimensión psíquica a un segundo término, creyendo que ésta seguiría cualquier cambio significativo en el ámbito económico. Por lo tanto, fue asignado a la Escuela de Frankfurt, especialmente a Marcuse (1955, 1964, 1968, 1970), analizar la estructura formal de la conciencia a fin de descubrir cómo una sociedad deshumanizada puede seguir manteniendo su control sobre sus habitantes y cómo es posible que los humanos participen voluntariamente en el nivel de la vida cotidiana en la reproducción de su propia deshumanización y explotación (p.50).

En consecuencia, la Escuela de Frankfurt se concentró sobre la metapsicología de Freud que revelaba como sustento teórico para la Teoría Crítica la relación entre lo individual y lo social; así, la Teoría Crítica encontró en los estudios de Freud una idea de cómo la sociedad ejercía su poder tanto en el individuo como fuera de él. Específicamente, Freud les suministró tres elementos para su análisis: el primer elemento fue la estructura psicológica formal que se comprende bajo la lucha del Eros (el instinto de vida) y el Thanatos (el instinto de muerte). Básicamente, esta estructura se refiere a la concepción de las pulsiones humanas que se enmarcan en el Ello el cual hace parte de la estructura psíquica humana de Freud en la que también se encuentra el Yo y el Super Yo.

El segundo elemento radica en el estudio de Freud sobre la capacidad humana de autodestrucción, la pérdida de estabilidad del ego, la disminución de la influencia de la familia en la sociedad de masas y su repercusión sobre la personalidad autoritaria y la identidad ideológica ambigua. Básicamente para la Escuela de Frankfurt como para Giroux (1992) la familia es una dimensión en donde el individuo, gracias a los efectos de la ideología dominante por la industria cultural, sólo recibe la reproducción social ya que la familia como primera esfera de influencia en la constitución de los sujetos, en el capitalismo industrial avanzado, se desvanece por la penetrante intervención de la sociedad contemporánea.

El tercer elemento contiene los dos anteriores en donde la Escuela de Frankfurt ve una potente idea para generar un “marco de referencia teórico para investigar y exponer los obstáculos objetivos y psicológicos para el cambio social” (p.53); en efecto, la psicología profunda en la Escuela de Frankfurt sirvió para avanzar en el análisis y la concepción de la subjetividad, concepción que acepta Giroux (1992) en tanto que si bien el psicoanálisis por sí mismo no pudo resolver la cuestión de la dominación, la represión y el autoritarismo, sí brinda claridades sobre cómo la gente se convierte en cómplice de su propia subyugación. (Giroux, 1992).

Es a partir de los tres elementos anteriores que Giroux fija su atención en el concepto de dominación y el análisis que a partir de éste hace Marcuse en relación con la ideología dominante y la psicología profunda de Freud. Para Marcuse (1952, citado por Giroux. H, 1992):

La lucha en contra de la libertad se reproduce en la psique del hombre como la autorrepresión del individuo reprimido, y la represión de sí mismo, a la vez, sostiene a sus amos y a las instituciones de éstos. Esta dinámica mental es la que Freud desarrolla como dinámica de la civilización [...] La metapsicología de Freud es un constante y renovado intento de desenmascarar y de cuestionar la terrible necesidad de una interconexión entre civilización y barbarismo, progreso y sufrimiento, libertad e infelicidad -una conexión que se revela a sí misma, finalmente, como la existente entre Eros y Thanatos (p.55)

En efecto, Giroux (1992), de acuerdo con Marcuse, comprende que entre la estructura de la personalidad y la represión históricamente condicionada existe el nexo para descubrir la naturaleza histórica y contemporánea de la dominación. En este sentido, la dominación es una condición histórica más que económica (como lo pensó Marx) y frente a esta condición Marcuse desarrolla dos principios: el principio de realidad existente o principio de performatividad y el principio de ultrarepresión.

El primero comprende el hecho de que gracias a la ideología dominante (industria y cultura Occidental) ya no es necesario someter a los sujetos para alienarlos en tanto que su consentimiento a la lógica de la ideología, es decir, a la razón tecnocrática (positivismo), hizo que la dominación se diera a través de valores, ideas y prácticas sociales en donde los sujetos tenían como fin su satisfacción y felicidad, situación que en términos de Marcuse bloqueó sus posibilidades. Posteriormente este principio, como lo señalamos en el primer capítulo, parte de los análisis de Marcuse respecto a Freud y estos frente a los análisis de Giroux nos dan las primeras pistas para comprender por qué, entre la pedagogía crítica y la política de Giroux, la centralidad del lenguaje, la experiencia y la cultura juegan como elementos fundamentales para una práctica pedagógica performativa, apuesta educativa que será ampliada en este capítulo.

Respecto al segundo principio, Marcuse contempla que, si bien dentro de la sociedad hay algunas formas de represión necesarias, la ultrarepresión se refiere precisamente a esas formas innecesarias que se dan sobre todo en la escuela, el lugar de trabajo y la familia. Así, bajo el halo del análisis de Marcuse es que Giroux (1992) empieza a desarrollar su Teoría Crítica de la Educación, sobre todo al sostener y reconocer que:

Las marcas de represión social son generadas en el interior de las historias individuales, en las necesidades, las satisfacciones y en los valores que reproducen la servidumbre de la

existencia humana. Tales necesidades son mediadas y reforzadas a través de patrones y rutinas sociales de la vida cotidiana, y las falsas necesidades, que perpetúan el esfuerzo duro, la miseria y la agresividad, se anclan en la estructura de la personalidad como una segunda naturaleza; es decir, su carácter histórico se olvida y se reduce a patrones de hábito (p.58).

Sin embargo, que el carácter histórico del sujeto contemporáneo sea olvidado en diferentes medidas, no quiere decir que dicho carácter histórico sea inexistente. La dominación es de carácter histórico en dos sentidos: histórica en cuanto a las condiciones socioeconómicas de una sociedad en particular y a su vez en cuanto a las condiciones históricas del individuo y de su personalidad (Giroux. H, 1992). Así, gracias al aporte de Marcuse y los demás análisis de la Teoría Crítica es que Giroux (1992) emprende la tarea de desarrollar la Teoría Crítica de la Educación en relación con el potencial crítico de algunas ideas particulares de la Escuela de Frankfurt, como por ejemplo, problematizar la relación de la escuela tanto con la sociedad como con el individuo.

La Teoría Crítica de la Educación es posible comprenderla de manera correcta sólo en la medida que se le reconozca como una vertiente heterodoxa de la Escuela de Frankfurt, vertiente que pretende consolidar Giroux a través de lo que él llama Pedagogía Crítica la cual está fundamentada teóricamente desde la Teoría Crítica y posteriormente en los Estudios Culturales. Es necesario reparar siempre en esto porque, evidentemente, sin Teoría Crítica le sería imposible para Giroux (1992) pretender su pedagogía radical; Ahora bien, para la Teoría Crítica de la Educación es fundamental el concepto de pensamiento dialéctico ya que:

(...) reemplaza las formas positivas de cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social (p.59).

Es decir, el pensamiento dialéctico es una posibilidad para cuestionar el conocimiento que configura la subjetividad del sujeto:

Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo

apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa (Giroux, 1992, p.60).

En este sentido, el conocimiento es central para la Teoría Crítica de la Educación en cuanto a que es el pensamiento dialéctico en relación a la historia, la cultura y la consciencia lo que a los individuos podría conducir a una emancipación. Así, la historia se comprende como una “segunda naturaleza” del sujeto ya que la historia no es simplemente una recopilación de datos y tampoco es relevante porque sea simplemente interesante sino, y, sobre todo, porque la historia puede constituirse como el objeto de análisis que brinde posibilidades alternas o revolucionarias tanto para el individuo como para la sociedad contemporánea; en efecto, el conocimiento al margen de la historia puede llegar a ser:

El objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma que legitima la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en su planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener “imágenes efímeras” de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión (Giroux. H, 1992, p.61).

Por lo tanto, para los educadores en la Pedagogía Radical es de vital importancia la concepción histórica o “segunda naturaleza”, ya que es a partir de ella que es posible reconocer las rupturas, discontinuidades y tensiones existentes en la historia para valorar la intervención humana tanto en la sociedad actual como en la sociedad que podría ser.

A su vez, a partir de la historia es que la cultura se puede poner en tela de juicio haciendo problemáticos los contenidos específicos, las relaciones de los grupos dominantes con los grupos subordinados, las prácticas culturales que suelen legitimar y en efecto las relaciones de dominación y las posibles resistencias a éstas. A su vez, la noción de psicología profunda abrió un nuevo terreno para la pedagogía crítica, en donde es necesario moldear nuevas categorías de análisis que le permitan a los trabajadores de la educación (maestros, educadores, estudiantes, entre otros) ser más conscientes de los mensajes y las valoraciones que son constitutivas a través de las prácticas sociales del currículum oculto (Giroux. H, 1992).

## CURRÍCULUM OCULTO Y PENSAMIENTO DIALÉCTICO.

Recogiendo, es a partir del pensamiento dialéctico en relación a la historia, la cultura y la consciencia que los educadores pueden identificar las ideologías y sus prácticas para reconstruir procesos sociales que destruyan en vez de que den continuidad a las formas de dominación existentes. Sin embargo, tras reconocer que sería imposible comprender la Teoría Crítica de la Educación sin los trabajos de la Escuela de Frankfurt, Giroux (1992) advierte que: “la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas” (p. 66).

Es por ello que Giroux (1992), en su interés por la teoría educativa, entiende al Currículum oculto como un espacio de reformulación que sirve a la Pedagogía Radical en función de un pensamiento dialéctico (racionalidad crítica) que expone la realidad contingente de nuestra sociedad globalizada por la industria cultural y mediada por los intereses del capitalismo junto con las formas de subjetivación propias del neoliberalismo, las cuales pueden ser resistidas y redefinidas desde una política cultural y una cultura política a través de una práctica pedagógica pragmática.

En este sentido, sí bien Giroux (1992) resalta que los debates acerca del Currículum Oculto han señalado la relación entre la vida en sociedad con la vida escolar y que, a su vez, estos debates han generado que se le preste atención a los mecanismos de escolarización, tales señalamientos no han revelado la importancia del Currículum Oculto como una herramienta para generar y restituir un discurso crítico que, según el autor, deberá prestar atención a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (p.67) como posteriormente a los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham. Es decir, que para valorar y significar el Currículum Oculto, Giroux pretende generar un discurso que se actualice y que a su vez sea crítico argumentando que:

La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas. Más aún, inmediatamente después de estos cambios, los problemas políticos son traducidos como problemas técnicos, y los imperativos de la crítica y la negación dieron un 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 (p.68).

Básicamente, el camino cedido a la razón instrumental (positivismo) que señala Giroux, ha comprometido la comprensión de la dimensión política y real por una comprensión basada en supuestas complejidades técnicas; es por ello que replantear el Currículum Oculto a través del *discurso crítico* posibilita desarrollar una Teoría de la Educación que esté en estrecha comunión con la realidad y la práctica pedagógica, tanto dentro de la escuela (y la universidad), como fuera de ella:

Quiero argumentar que un acercamiento más viable para desarrollar una teoría de la práctica en el salón de clase tendrá que estar basado en un fundamento teórico que reconozca la interacción dialéctica entre el interés social, el poder político y el poder económico, por un lado, y el conocimiento y las prácticas [pedagógicas] y escolares por el otro. El punto de partida para tal acercamiento es la tradición de la crítica educativa que surgió alrededor del problema de la enseñanza y del Currículum oculto a finales de los años sesenta y principio de los ochenta. En esencia, quiero tratar de tomar seriamente la advertencia profética [sobre la cultura y la sociedad contemporánea] de Walter Benjamín en el sentido de que “en cada era se debe hacer el intento de apartar la tradición del conformismo que está a punto de ser superado” (Giroux, 1992, p.70).

Dicho conformismo es lo que posteriormente Giroux (2001) comprende como política del cinismo, donde se menosprecia y se elogia a la cultura y en donde la política se agota “al ser considerada principalmente como una elección entre *el estatus quo o algo peor*”; en efecto:

La desaparición de la política democrática en la esfera cultural también se puede apreciar en la supresión de la disconformidad en una amplia gama de ámbitos, entre los que figuran los medios de comunicación, las universidades y las escuelas públicas, que están quedando cada vez más bajo el control de las mega corporaciones o se están corporativizando. En este sentido, las escuelas han abandonado la pedagogía y los modelos de aprendizaje en los que se tratan aspectos sociales importantes, se plantean interrogantes sobre cómo funciona el poder en la sociedad o se tratan consideraciones sociales fundamentales sobre la justicia social como elemento constituyente de la interrelación entre la práctica cultural y la política democrática. (Giroux, 2001, p.13).

## EL MAESTRO INTELECTUAL Y DEMOCRÁTICO: MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS ESCOLARES

En medio de la relación entre enseñanza y currículo yace la injerencia política y cultural del maestro y la escuela. El primero como agente intelectual o trabajador cultural y el segundo como lugar para la criticidad o esfera pública. Por consiguiente, es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales del trabajo del maestro, es decir, la tendencia a reducir a los maestros como meros técnicos especializados en la burocracia escolar, como a su vez, existe la necesidad de defender las escuelas como instituciones que mantengan y desarrollen una democracia crítica que defienda a los maestros como agentes de reflexión y prácticas académicas con el fin de educar a los estudiantes como ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1997).

Para nuestro autor los maestros se encuentran en un lugar de compromiso ético, pedagógico y democrático en el que en principio se deben encargar de tres cuestiones: en primer lugar se deben encargar de la escisión entre pensamiento y acción lo cual es importante que comprendan históricamente desde el auge cientificista, el origen del conductismo y la eugenesia; en segundo lugar, los maestros como trabajadores culturales deben reconocer, comprender y tener control sobre las condiciones mismas en que trabajan; y finalmente, los maestros como agentes transformadores necesitan encontrarse con otros educadores en otros espacios que trasciendan y vayan más allá de la escuela; es decir, maestros que rompan fronteras. (Giroux, 1996). En este sentido, la formación de los maestros no es una cuestión menor:

Se necesita entonces un plan de estudios para maestros reformado, en donde no se reduzca su formación a los tipos de aprendizaje que deben ser exigidos a los estudiantes a partir de las disciplinas escolares. Se trata de impulsar una enseñanza pública en donde los educandos sepan más que la materia que se les va a enseñar; por ejemplo, es importante que conozcan sobre las cuestiones inherentes a la economía, la política y lo cultural que configuran el universo escolar. [Maestros] y estudiantes requieren “aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar” (Giroux, 2006, citado por Paredes, 2014, p.109).

Es claro, entonces, que no se trata sólo de fronteras físicas sino también fronteras disciplinares y culturales que:

Históricamente construidas y socialmente organizadas [se establecen] dentro de mapas de reglas y regulaciones que limitan y posibilitan identidades, capacidades individuales y formas sociales específicas. En este caso, [como los maestros], 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. La pedagogía [fronteriza] descentra mientras proyecta nuevas cartografías. El terreno del aprendizaje queda inextricablemente ligado a los cambiantes parámetros de lugar, identidad, historia y poder. (Giroux, 2003, p.210).

En consecuencia, lo que establece aquí Giroux son unos maestros que como intelectuales fronterizos practiquen pedagógicamente la política cultural educando a sus estudiantes para asumir que con trascender fronteras se debe, en efecto, asumir las diferencias, las cuales se pueden comprender históricamente. Así, los maestros como los estudiantes deben reconocer los saberes dominantes como a su vez reconocer los saberes marginados cuya relevancia radica en que son estos saberes en relación con los saberes dominantes lo que vincula la cultura, la política, el poder y el saber: “En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los maestros pueden adoptar una postura neutral” (Giroux, 1997, p.177).

En la relación entre maestro y escuela subyace, precisamente, el imperativo político respecto a la educación y la pedagogía en cuanto a que el maestro como intelectual fronterizo debe conseguir que lo pedagógico se más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrar que la instrucción es una lucha por determinar el significado del conocimiento como a su vez una lucha por determinar las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela, con el fin de una reflexión y acción crítica que configure una lucha para superar las injusticias económicas y sociales:

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al dialogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para

todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos tomen en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica [en el] aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, justamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños. (Giroux, 1997, p. 178).

Por esta razón, para que esto sea posible, Giroux (1997) vuelve sobre el asunto del currículum, pero esta vez en relación a los estudios que en la universidad se hacen sobre éste y la posibilidad de ejercer un análisis y un estudio del currículum como política cultural. Específicamente, la cuestión con los estudios del currículo se concentra en dos tópicos: el lenguaje y la cultura popular respecto a sus relaciones con el poder y las posibilidades de una nueva experiencia educativa que sea democrática y radical.

En cuanto al primero, su relación con el poder se ha visto desvirtuada por las áreas donde el interés por el lenguaje parte siempre desde un punto de vista técnico aludiendo a una razón instrumental del lenguaje curricular, eludiendo así la tensión entre lo que es dar significado al mundo y el lenguaje propio de cualquier tipo de currículo al cual los estudiantes, en torno a determinada dimensión del conocimiento, ya sea esta matemática, física, sociología o danza, comprenden y dan sentido a sus vidas; es por ello que “el conocimiento legitimado institucionalmente organiza y desorganiza la experiencia. [Por lo tanto] los educadores deben saber cómo tratar a aquellos cuya experiencia y cuyos intereses se apoyan en diversas formas posibles de educación” (Giroux, 1997, p.182).

En cuanto al segundo, su relación con la experiencia se comprende en la medida en que los estudiantes no sólo le dan sentido a su vida a través de la escuela sino que el significado de sus vidas es una relación entrelazada entre sus condiciones culturales y sociales; es por ello que en cuanto política cultural, la cultura ha de ser comprendida como referente a las maneras distintivas de vivir que escoge un individuo o un grupo social para dotar de significado las circunstancias en las cuales están inmersos: “De hecho, los

individuos forman sus intenciones y propósitos dentro de los marcos que les proporciona su repertorio cultural” (Giroux, 1997, p.182).

Por consiguiente, los estudios curriculares como política cultural han de comprender tanto la relación entre teoría y práctica como la relación entre las universidades y las escuelas públicas, ya que al comprender dichas relaciones, el estudio curricular podrá reconstruirse en consonancia con formas de vida comunitaria. En este sentido, la teoría curricular contemplará la producción de discursos en lugares sociales y culturales específicos. Así, mientras en la universidad se discuten y se estudian las condiciones sociales y culturales alrededor del lenguaje del conocimiento y el currículo, en las escuelas públicas tanto los maestros intelectuales fronterizos como los administradores de las escuelas públicas podrán teorizar desde sus lugares de trabajo, desde diferentes contextos particulares, sus experiencias en términos históricos y pedagógicos.

Esto implica comprender la pedagogía como un término de amplio alcance teórico por la conexión misma que tiene con la práctica; en efecto, la pedagogía contiene unos intereses por los materiales y por la instrucción de una manera integradora, tratando de descubrir su punto focal y su objetivo. La pregunta que deben hacerse colectivamente los educadores podría enunciarse: ¿qué se ha de hacer? Por otro lado, también implica comprender la historia como una construcción relacionada con acontecimientos económicos, sociales, políticos y sobre todo culturales:

Esto es absolutamente esencial para estar en condiciones de plantearse el problema de cómo ejemplos específicos de instrucción escolar y de teoría curricular pueden representar una forma entre muchas otras posibles. Esta posición no sólo pone de relieve la naturaleza específicamente social e histórica de la enseñanza escolar, sino que además proporciona la base para un pensamiento y una acción críticas y opositoras. En pocas palabras, esta posición nos ofrece la base para pensar en términos que puedan hacernos entrever un mundo y un futuro diferentes. La materia sustancial no debería limitarse aquí a la historia de la instrucción escolar en el propio país, sino que debería abarcar la comparación con otros. (Giroux, 1997, p.183).

En este sentido, lo que defiende Giroux como tal es la orientación del currículum y la enseñanza en cuanto a que estos se conviertan en una condición central para la práctica pedagógica como práctica de política cultural que revele las condiciones históricas de los

sujetos contemporáneos ya que, a su vez, la práctica estará basada en alianzas de cooperación entre muchos grupos (universidades, escuelas, académicos y maestros, etc.) que entre otras cosas, buscan diseñar una forma de vida diferente:

En realidad, creemos que esta práctica es en sí misma educativa. Constituye un foro educativo que rechaza las separaciones habituales entre teoría y práctica, dimensión objetiva y dimensión subjetiva, conocimiento y acción. Es una forma de trabajar como educadores que rechaza la dicotomía fundamental del pensamiento burgués: la división entre el trabajo manual o práctico y el trabajo teórico o mental. (Giroux, 1997, p.192).

En consecuencia con lo anterior es que los Estudios Culturales toman importancia dentro de la Teoría Pedagógica Radical de H. Giroux ya que nuestro autor, en relación con la academia universitaria, avizora un exceso de especialización en determinadas dimensiones del conocimiento en donde los profesionales de, por ejemplo, la antropología, la sociología o los estudios literarios, se ven inhabilitados por las condiciones del lenguaje técnico curricular, donde los mecanismos de reproducción se continúan y las posibilidades de crítica reales se ven marginadas, fortaleciendo así la dominación existente desde donde se supone la vida real toma sentido, la academia:

Nosotros defendemos la necesidad de que los Estudios Culturales se comprometan con talante crítico justamente con esos temas sociales y políticos [...] que promuevan una comprensión de las dimensiones tanto capacitadoras como frustrantes de la cultura. Esto implica el desarrollo de una determinada crítica y, al mismo tiempo, la puesta a punto de formas culturales afines a los intereses emancipatorios. Una tarea importante de esa crítica transformativa sería la de identificar las fisuras existentes en las ideologías de la cultura dominante. En ausencia de intelectuales que puedan analizar críticamente las contradicciones de una sociedad, la cultura dominante continúa sus peores efectos de la manera más eficaz. Y, sin una espera para la crítica cultural, el intelectual opositor carece de voz y voto en los asuntos públicos. (Giroux, 1997, p.194).

Así, los Estudios Culturales han de ser comprendidos como:

- a. Una teoría y una práctica que participa en esferas públicas opositoras cargadas de significado cultural y político en vez de departamentos de investigación dedicados a producir textos universitarios en un investigación disciplinar cerrada y especializada.

- b. Una praxis contra disciplinaria en oposición a los cánones de conocimiento legítimo por conocimiento cultural histórico.
- c. Una vía para la repolitización de la educación a través de la práctica pedagógica por parte de los maestros como intelectuales transformativos.

En concreto, “los intelectuales transformativos tienen que legitimar la idea de colaborar en revistas y de escribir libros para el gran público; al mismo tiempo han de esforzarse por crear un lenguaje crítico equilibrado por un lenguaje posibilista que facilitara el cambio social”. (Giroux, 1997, p.205).

#### EL AVANCE DE LA APUESTA EDUCATIVA RADICAL: PEDAGOGÍA FRONTERIZA, AUTORIDAD Y ESTUDIOS CULTURALES

En la apuesta teórica de la Pedagogía Fronteriza no sorprende que Giroux (2001) posteriormente haya promulgado los Estudios Culturales tras haber cursado su doctorado en esta línea teórica. Para nuestro autor, los Estudios Culturales constituyen una base fundamental para la búsqueda de un “nuevo discurso crítico” que dé cuenta de las relaciones de cultura y poder en el marco de una modernidad y postmodernidad que intrínsecamente tiene percances políticos y éticos respecto a la raza, el género y la clase social. Estos percances se pueden comprender desde la perspectiva de una política práctica que cimienta la Teoría Pedagógica Radical y su fin, el cual es determinar tanto a la escuela como una esfera pública como a la sociedad como una totalidad en donde las relaciones de poder han de ser éticas, políticas y pedagógicas; en términos de nuestro autor, la cuestión fundamental es cimentar unas relaciones dialógicas entre trabajadores culturales (a la vez ciudadanos) y ciudadanos críticos que a su vez producen cultura a través de su injerencia, autoridad y agenciamiento. (Así, los ciudadanos críticos son también trabajadores culturales).

Ahora bien, en relación con la Pedagogía Fronteriza, la cuestión con la cultura, la política, el poder y el saber (conocimiento) se halla en estrecha relación con las

concepciones tradicionales de la crisis educativa y social enmarcada en el lenguaje de la crítica y la experiencia antidemocrática de la realidad social. Como en repetidas ocasiones lo hemos visto, Giroux sintetiza dichas concepciones y encarnaciones en los sujetos de la crisis denominándolos como conservadores o neoconservadores, liberales o neoliberales y radicales o de la izquierda materialista ortodoxa, donde muchas veces con mucho esfuerzo intelectual es posible diferenciarlos; sobre todo cuando estas concepciones son reflejadas si no encarnadas en políticos, famosos o académicos, que tratan la cuestión de la crisis de la educación y la plausible crisis de la sociedad en sus contextos favorables tanto económica como culturalmente hablando.

Todas las anteriores concepciones encarnadas subjetivamente se hallan, en Giroux (2003), bajo el halo de la ideología cultural y políticamente dominante. No obstante, es posible divisar ciertos matices claves para comprender su lugar respecto a la crisis de la educación y la sociedad en relación con los maestros como las autoridades educativas en el salón de clases y las escuelas como los espacios políticos de la enseñanza y la crítica.

En primer lugar, para los conservadores o neoconservadores la crisis es en torno a la disconformidad contemporánea y está en relación con la democracia ya que la primera afecta a la segunda generando antipatriotismo, relativismo moral y degeneración cultural, donde las escuelas y el bienestar social es comprometido por la pérdida de principios y valores morales que tienen un origen visible desde los cambios sociales de los años 60 en todo el globo. En segundo lugar, tanto para los liberales como los neoliberales lo que está en crisis es precisamente la democracia y su problema es la cultura contemporánea ya que ésta prolifera las diferencias culturales, la divulgación de la violencia y en efecto la falta de emprendimiento y productividad en sí mismo; a su vez, la cuestión con la cultura radica en lo popular ya que, en efecto, los valores de éxito y eficacia junto con la exaltación a la riqueza como meta se ven en peligro al considerar la cultura popular como una expresión que acoge masas, que es propia de bárbaros y que por lo tanto son expresiones que promulgan la violencia y la irracionalidad. En tercer lugar, los izquierdistas ortodoxos están hundidos en el tiempo al plantear que la crisis está en la cultura en cuanto a que esta mina la política y reduce las luchas sobre aspectos materiales en lugar de establecer luchas sobre el lenguaje, la experiencia y la identidad estableciendo la crisis como un asunto económico y de clases aisladas llanamente. (Giroux, 2001).



Sobre el asunto de la autoridad, es importante reconocer, en primer lugar, su importancia como parte del trabajo del educador y, en segundo lugar, la necesidad de transformar su sentido:

Lo más sorprendente en el discurso [tradicional] sobre la enseñanza es su negativa a vincular la cuestión de la autoridad a la retórica de la libertad y la democracia. En otras palabras, en esta perspectiva –así como en otras más críticas- no hay intento alguno de reinventar una visión de la autoridad autoconstituida que exprese una concepción de vida colectiva, encarnada en una ética de la solidaridad, la transformación social y una idea imaginativa de la ciudadanía. Creo que la concepción establecida de la autoridad nos dice muy poco sobre lo que sucede en las escuelas. Pero sí indica la necesidad absoluta de que los educadores críticos den forma a una concepción alternativa y emancipatoria de la autoridad como elemento central de una teoría crítica de la enseñanza. (Giroux, 2003, pág. 143)

Es claro que lo que está en cuestión aquí no es si la autoridad es o no necesaria o si vale la pena, la cuestión central es la calidad de la autoridad en donde los maestros como agentes críticos tendrán que enfrentar, como lo decíamos anteriormente, la crítica pesimista tradicional de la crisis, reconstruyendo el lenguaje de la crisis actual a partir de su capacidad de ser referentes históricos en tanto que enseñan las contingencias políticas, económicas, culturales e intelectuales de la sociedad contemporánea; en consecuencia de lo anterior, los maestros como agentes críticos deben construir un lenguaje de posibilidad en torno al imperativo de elaborar una concepción dialéctica de la autoridad en su relación con la educación pública en términos de brindar, en la relación entre maestros y alumnos, una concepción de autoridad que se comprenda tanto democrática como experiencialmente ética y radical en torno al poder que la autoridad (el maestro u otro trabajador cultural) define y efectúa en su práctica pedagógica en la escuela y fuera de ella. Al respecto Giroux (2003) sostiene:

Mi interés central es elaborar una visión de la autoridad que defina las escuelas como parte de un movimiento y una lucha constantes por la democracia, y a los maestros, como intelectuales que introducen a los alumnos en un modo de vida específico, a la vez que lo legitiman. En ambos casos, quiero dar forma a una concepción de autoridad que legitime las escuelas como esferas públicas democráticas y contra públicas, y a los maestros, como intelectuales transformadores que se esfuercen por realizar sus puntos de vista sobre la

comunidad, la justicia social, el poder de actuar y la transformación. En síntesis, quiero ampliar la definición de la autoridad para incluir las prácticas educativas que vinculan la democracia, la enseñanza y el aprendizaje práctico. La naturaleza sustantiva de esta tarea toma como punto de partida la intención ética de iniciar a los alumnos en un discurso y un conjunto de prácticas pedagógicas que promuevan el papel de la democracia [tanto dentro como fuera] de las escuelas, a la vez que abordan los casos de padecimiento y desigualdad que estructuran la vida diaria de millones de personas, tanto en Estados Unidos como en otros lugares del mundo. (p.144).

En este sentido, Giroux (2003) sienta las bases de la pedagogía fronteriza o pedagogía de los límites, como ya se ha discutido, al margen de condiciones subjetivas de raza, clase, etnia y género. En este avance de la pedagogía radical, la pedagogía fronteriza se compromete con la sensibilidad que impregna al conocimiento en esos lugares donde subsisten sujetos con una autoridad autoconstituida que, sin embargo, se encuentran marginados con múltiples códigos culturales, políticos y sociales que han de ser comprendidos como lugares de poder, de dependencia y posibilidad. En efecto, la pedagogía fronteriza se focaliza en la relación no sincrónica entre la propia posición social y las muchas formas en que una cultura se construye y se lee; al respecto nuestro autor sostiene:

Vale decir que no hay una única relación predeterminada entre un código cultural y la posición subjetiva que ocupa el [sujeto]. Nuestra posición de clase, racial, de género o étnica puede influir pero no determina irrevocablemente cómo adoptamos una ideología, leemos un texto o respondemos a formas de opresión. La pedagogía de los límites reconoce que con frecuencia los maestros, como los alumnos y otros leen y escriben la cultura en diferentes niveles. Desde luego, las diferentes posiciones subjetivas y formas de sojuzgamiento que se constituyen dentro de estos diversos niveles y relaciones de cultura tienen el potencial de aislar y alienar, en vez de brindar una posibilidad de crítica y lucha. Lo que está en juego aquí es el desarrollo de una pedagogía de los límites que pueda dedicarse fructíferamente a descomponer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales que impiden a los alumnos reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo. (p.214)

Por lo tanto, la lectura y la escritura constituyen un papel fundamental en la concepción de la cultura y la política cultural ya que “en términos más [concretos] [...] [Giroux advierte que quiere concentrarse] en la importancia de la pedagogía como aspecto central de los Estudios Culturales y de la escritura como una práctica pedagógica” (Giroux, 2003, p.233). Específicamente, la práctica pedagógica como fin comprende la presentación, la representación, la identidad y la lucha pedagógica en cuanto a que estas cuatro categorías anteriores precisamente se relacionan con la capacidad de autocrítica que sustenta el concepto de autoridad ya planteado, que para Giroux ha de ser pedagógico respecto a una democracia radical teniendo en cuenta sobre todo que ni los maestros tradicionales, ni los educadores radicales como tampoco los teóricos de los Estudios Culturales pueden ignorar la relación que guarda la pedagogía con la presente coyuntura histórica y como coyuntura los sujetos deben y pueden ser críticos frente a sus contingencias.

Puesto lo anterior en cuestión, la apuesta que nuestro autor desarrolla se basa en la escritura, la cual denominará como escritura de los límites en relación con las fronteras académicas y disciplinares; es decir, las fronteras de significado. Puntualmente, el fin de la escritura de los límites como práctica pedagógica busca:

[...] una forma de producción cultural forjada en las cambiantes zonas de frontera de una política de la representación, la identidad y la lucha. En parte, me interesa una noción de la recuperación cultural en la que la producción de conocimiento, subjetividad y agencia pueda abordarse como una cuestión ética, política y pedagógica. (Giroux, 2003, p. 234).

Esta escritura de los límites sugiere una apropiación de las ideas de los Estudios Culturales que pasan históricamente de inquietudes por la clase y el lenguaje hasta los análisis de la política respecto a la raza, el género, la etnia y el colonialismo; siempre en concordancia con la vitalidad que representa la pedagogía, específicamente la escritura como práctica pedagógica, que para los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham es fundamental; por lo cual Giroux, dentro de su apuesta particular de política y pedagogía crítica problematiza, sintéticamente, las relaciones entre saber (conocimiento y cultura) y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, agencia estudiantil y política transformadora, como las relaciones entre maestro y estudiante respecto a su formación y sus maneras de dotar de significado a los textos y los contextos en que se inscriben.

En este sentido, la pedagogía es central para los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham en cuanto a que, como recalca Giroux, para Raymond Williams, uno de los fundadores de dicha escuela, la pedagogía brinda la oportunidad de vincular la práctica cultural con las teorías culturales ya que la pedagogía conecta las cuestiones de forma y contenido en relación con la enseñanza, el aprendizaje, los estudios textuales y el conocimiento como formas de encarar, enfrentar y resistir las condiciones políticas de la sociedad en cuanto al agenciamiento del poder. (Giroux, 2003).

Por consiguiente, el concepto de historia y memoria adquiere un significado ulterior relacionando la pedagogía y la política en la escritura de los límites como forma de dar sentido a la experiencia personal tanto de cada sujeto como de la sociedad en que dicho sujeto se halla, haciendo, por ejemplo, a los estudiantes y a los maestros agentes de la cultura y de su ideología, de su producción de significado y la legitimación del signo en torno a las fronteras culturales e institucionales (escuela, empresa, universidad) y códigos culturales que cada sujeto sustenta, con el fin de descentrar el poder de dotar, como decíamos, un sentido a su experiencia en pro de una autoridad autoconstituida (que en el marco de la relación histórica y tensionante entre Filosofía y Pedagogía podríamos denominar tanto Gobierno como Conocimiento de sí) respecto a una democracia radical que exhorta por una responsabilidad social que tiene como fin la cohesión social bajo la forma de una democracia crítica y sobre todo radical.<sup>30</sup>

La escritura de los límites se convirtió [...] en un tipo de alfabetismo hibridado y fronterizo, una forma de producción cultural y práctica pedagógica en que la otredad resulta comprensible, la memoria colectiva reescribe las narraciones de los movimientos sociales insurgentes, y los [estudiantes] viajan entre diversas zonas teóricas y culturales de diferencia, generando, de ese modo, un espacio donde surgen nuevas intersecciones de la identidad con la cultura. Es precisamente en este espacio informado por los imperativos críticos de los Estudios Culturales, las demandas permanentes de una inquieta pedagogía crítica y la confianza en un proyecto de posibilidad, donde [maestros] y [estudiantes]

---

<sup>30</sup> Es interesante como Giroux hace un llamado a la escritura como práctica netamente pedagógica al plantearla como medio para presentarse y representarse a uno mismo frente a los otros, ya que abogar por la escritura complementa el llamado por la lectura tan advertido en nuestro tiempo. Por otro lado, representarse mediante la escritura de los límites permite cuestionar los percances y la crisis de la educación (sea esta pública o privada) en relación con el lugar de la pedagogía en la sociedad globalizada respecto a la pregunta ontológica y antropológica por el ser en cuanto a cómo y qué tipo de sujeto deseamos educar en la contemporaneidad y de qué manera.

puedan reescribir, reafirmar y luchar en torno del supuesto de que el objetivo de alcanzar una democracia multicultural y multirracial [...] sigue siendo la cuestión crítica de la política y la vida [contemporánea]. (Giroux, 2003, p. 251)

## EL FEMINISMO COMO RUPTURA Y APUESTA: MODERNIDAD Y POSMODERNISMO CRÍTICO

Ahora bien, es claro que la concepción de práctica pedagógica en Giroux contiene un matiz político en términos de definir una democracia radical que sea participativa, progresista y crítica. Por otro lado, también es claro que la influencia de los Estudios Culturales más la concepción de progreso en relación a la democracia de J. Dewey<sup>31</sup>, la idea de la educación política<sup>32</sup> de P. Freire, la Teoría Crítica y las investigaciones en torno al Currículum, dieron a nuestro autor la posibilidad de conceptualizar la pedagogía y la práctica pedagógica en relación a las rupturas sociales, económicas y culturales por una vía particular de política que aprehende las relaciones de poder como dialógicas y constituyentes de experiencia, identidad y subjetividad que como procesos que se vinculan con una concepción de cultura en torno a condiciones de raza, género y etnia, comprometen a la pedagogía a tejer relaciones con nuevas condiciones discursivas emanadas de sectores que históricamente no la tomaron en cuenta.

En efecto, en la década de 1980 -como en introducción del libro *Pedagogía y política de la esperanza* escriben J.L. Kincheloe, P. McLaren y S.R. Steinberg- el feminismo comenzó a tener un auge como teoría crítica que estaba en relación con una idea de apertura de la democracia entorno a los conceptos binarios de modernidad y posmodernidad. En cuanto al primero, las feministas guardaban una relación con las ideas de igualdad, justicia y libertad; en cuanto al segundo, las feministas pusieron en discusión, gracias al posmodernismo crítico, las pretensiones enraizadas en la modernidad de verdad y objetividad absolutas en contraste con conocimientos o “verdades” más locales, contextuales y específicos. Debido a esto, Giroux, animado por la teoría feminista

---

<sup>31</sup> John Dewey, en su extensa obra filosófica y pedagógica, comprendió a la escuela como una esfera democrática donde la democracia era un ejercicio y una experiencia educativa constante en la cual el sentido de progreso se relacionaba directamente con la capacidad de cuestionar, debatir y analizar del sujeto.

<sup>32</sup> Para comprender la relación entre P. Freire y H. Giroux, sugerimos la lectura de un libro clave: *la naturaleza política de la educación*, el cual el primero escribió y el segundo introdujo.

posmoderna, “comenzó a reconsiderar los medios y métodos para producir nuevos discursos académicos y formas de conocimiento [que según los introductores] no tenían precedente”. (Giroux, 2003, p.15). Específicamente, Giroux (2003) citando a Ebert (1988) comprende que:

La teoría cultural feminista posmoderna rompe con la concepción humanista [moderna] y dominante (...) según la cual el sujeto todavía se considera un sujeto autónomo con un yo coherente y estable constituido por un conjunto de elementos naturales y predeterminados, como el sexo biológico. En el planteo de aquella teoría, el sujeto es el producto de prácticas significantes que lo preceden, y no el generador de significado. Uno adopta posiciones subjetivas específicas -es decir, existencia en el significado, en las relaciones sociales- al construirse en actos discursivos ideológicamente estructurados. Así, la subjetividad es el efecto de una serie de prácticas significantes ideológicamente organizada, merced a las cuales el individuo se sitúa en el mundo y en cuyos términos este y el propio yo adquieren inteligibilidad. (Giroux, 2003, p.285)

Por lo tanto, la cuestión con el significado pondría de nuevo la discusión entre el modernismo y el posmodernismo en términos de subjetividad, subjetivación, identidad, “yo” y verdad; esto en relación con un sentido de práctica que significa al sujeto y que para Giroux es cultural tanto por su carácter político como filosófico por su matiz ético. Específicamente, la teoría feminista abrió la discusión con su interés en la condición histórica y social de género lo cual dio las primeras puntadas para la cohesión de la posmodernidad y la modernidad en una teoría feminista que comprende lo político desde una perspectiva del agenciamiento y la justicia.

Así, sin importar las diferentes posturas dentro de la teoría feminista, se comprendió de manera general la subyugación que se establecía a partir del género, sustituyendo por ésta a la categoría común de clase respecto a la dominación, ubicando así al patriarcado como un ejercicio de poder opresor. La teoría feminista se cohesionó gracias a ello en un punto común entendiendo que la dominación respecto al género se relacionaba con otras formas de dominación. Al respecto Giroux (2003), citando a Fraser y Nicholson (1988), establece:

El esfuerzo feminista por poner fin a la dominación patriarcal debería ser de interés primordial, justamente porque insiste en la erradicación de la explotación y la opresión en el

contexto familiar y en todas las demás relaciones íntimas (...) como lucha de la liberación, el feminismo debe existir al margen y como parte de la lucha más general para erradicar la dominación en todas las formas. Es preciso que entendamos que la dominación patriarcal comparte un fundamento con el racismo y otras formas de opresión grupal, y no hay esperanza de que pueda ser eliminada mientras estos sistemas sigan intactos. Este conocimiento tendría que informar consecuentemente la dirección de la teoría y la práctica feminista. (p.288)

En este sentido, la concepción de dominación respecto al posmodernismo y la crítica, hace que se convierta, en términos del autor, al feminismo en un feminismo crítico, al comprender que el status teórico y la posibilidad política sobre las condiciones de poder y dominación posmodernas se hallan estrechamente ligadas; el trabajo teórico del feminismo se convirtió en un feminismo posmoderno crítico -al reconocer en la posmodernidad esos saberes, conocimientos y circunstancias (contingencias) culturales más locales y marginales en relación con el género, la raza y la clase que no eran del todo claras por la pretensión de verdad absoluta de la modernidad y ésta en relación con las tensiones culturales de la sociedad en términos de igualdad, objetividad y justicia- que vincula las luchas feministas como una práctica democrática transformadora.

En términos de práctica tanto política como pedagógica, el feminismo concibe la construcción del género, la sociedad y la política dentro de un contexto de relaciones mucho más amplio; así, la noción posmoderna de diferencia debe ser puesta en cuestión con mucho más rigor y a profundidad que sólo como una simple categoría de referencia para relacionarse políticamente con los otros en la contemporaneidad. En efecto, amalgamándose así el feminismo posmoderno crítico, nuestro autor entendió que lo que se buscaba era transformación del yo, la comunidad y la sociedad mediante un lenguaje que sobrepasase y pudiera trascender el lenguaje de la dominación, la ira y la crítica (Giroux, 2003).

Así, respecto a lo anterior, la teoría feminista trabaja a través de su postura frente (y de oposición) a las relaciones de poder y conocimiento legitimados por el discurso masculino y verídico de la ciencia y la objetividad modernas, producidas por la razón, el lenguaje y la representación que procuraba silenciar, marginar, representar e imposibilitar a las mujeres. A su vez, la teoría feminista reconoció que todas las reivindicaciones de la

razón son parciales, por lo cual las teorías feministas abogaron por las posibilidades de emancipación presentes en una conciencia mucho más reflexiva y una razón mucho más crítica que tenga como base la crítica a la razón instrumental y patriarcal de la sociedad. En estos términos, la razón no se refiere meramente a un discurso relativista que se abstrae de la dinámica del poder y la lucha, también brinda la posibilidad de la auto representación y la reconstrucción social a través de las metanarrativas y la contra memoria. (Giroux, 2003)

Las metanarrativas cumplen un importante papel teórico al situar lo particular y lo específico en contextos históricos y relacionales más amplios. Rechazar todas las nociones de la totalidad es arriesgarse a quedar atrapado en teorías particularistas que no pueden explicar cómo las varias y diversas relaciones que constituyen sistemas sociales, políticos y globales más vastos se interrelacionen o se determinan y constriñen unas a otras. (Giroux, 2003, p. 296)

En efecto, las metanarrativas por su inmediata atención a lo específico y local trata la diferencia como una categoría fundante para comprender lo que nos hace a unos y otros, lo que podría relacionarnos en busca de una transformación social y democrática; para esto, el concepto de contra memoria:

[...] sirve de base y justificación racional de un tipo particular de pedagogía, pero no enuncia por sí misma las prácticas específicas que en el interior [o fuera] del aula pueden construirse sobre la base de esa justificación. La formación de ciudadanos democráticos exige formas de identidad política que extiendan de manera radical los principios de justicia, libertad y dignidad a las esferas públicas constituidas por la diferencia y múltiples formas de comunidad. Esas identidades tienen que construirse como parte de una pedagogía en la cual la diferencia se convierta en el fundamento de solidaridad y la unidad, y no la de la jerarquía, la denigración, la competencia y la discriminación. (Giroux, 2003, p.221).

Finalmente, el feminismo posmoderno crítico dio un sentido de práctica pedagógica a Giroux en términos de razón, agencia y poder al comprender la importancia de un discurso ético, histórico y político que planteaba la modernidad junto con la intención de desafiar los discursos totalizantes en términos de objetividad que se iban desplazando en la posmodernidad, fijándose así nuestro autor en los lugares marginales en los que pueden habitar los sujetos y las prácticas que constituirían un medio de significación para la identidad cultural y la subjetividad política.



Así, como lo refiere Giroux (2003), el feminismo posmoderno crítico pone de presente la importancia de orientar nuestras prácticas a un proyecto político más amplio, tomando en cuenta las luchas por el significado que se dan en el margen de condiciones sociales concretas donde la voz, la escritura de los límites, la lectura crítica de la cultura y los textos culturales que emergen de las comunidades e instituciones, como herramientas políticas, vinculen precisamente lo político con lo personal en torno a las transformación social y la subjetivación respecto a la emancipación como una posibilidad pedagógica y políticamente viable y no una utopía dominante, hegemónica y desesperanzadora.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> En este sentido, Giroux (2003) vincula la política y la pedagogía crítica en nueve puntos clave en términos educativos:

“1, La educación debe entenderse como productora no sólo de conocimiento sino también de sujetos políticos. En vez de rechazar el lenguaje de la política, la pedagogía crítica debe ligar la educación pública a los imperativos de una democracia crítica (Dewey, 1916; Giroux, 1988). [...] 2, Es preciso ver la ética como preocupación central de la pedagogía crítica. Con ello sugerimos que los educadores deberían intentar comprender más plenamente que diferentes discursos ofrecen a los alumnos diversos referentes éticos para estructurar su relación con la sociedad en general. [...] 3, la pedagogía crítica debe concentrarse en la cuestión de la diferencia de una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora. Aquí tenemos en juego al menos dos nociones de la diferencia. En primer lugar, esta puede incorporarse a una pedagogía crítica como parte del intento de entender que las identidades y subjetividades de los alumnos se construyen de maneras múltiples y contradictorias. [...] Segundo, la pedagogía crítica puede concentrarse en cómo se desarrollan y sostienen las diferencias entre los grupos en torno de grupos de relaciones habilitantes e inhabilitantes. En este caso, la diferencia se convierte en un marcador para entender que los grupos sociales se constituyen de una manera que es solidaria en el funcionamiento de cualquier sociedad democrática. [...] 4, La pedagogía crítica necesita un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos que no reduzcan las cuestiones del poder, la justicia, la lucha y la desigualdad a un único guion, un gran relato que suprime lo contingente, lo histórico y lo cotidiano como objetos serios de estudio. Con ellos sugerimos que el conocimiento curricular no debe tratarse como un texto sagrado, sino desarrollarse como parte de una frecuentación constante de una diversidad de narrativas y tradiciones que pueden releerse y reformularse en términos políticamente diferentes. Aquí está en juego la construcción de un de autoridad textual que sea sensible al poder y se haya desarrollado como parte de un análisis más amplio de la lucha por la cultura librada en los planos del conocimiento curricular, la pedagogía y el ejercicio del poder institucional. [...] 5, La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento mediante su énfasis en la desintegración de los límites disciplinarios y la creación de nuevos espacios donde ese conocimiento pueda producirse. En este sentido, es preciso reivindicar la pedagogía crítica como una política cultural y una forma de contramemoria. No es esta una cuestión meramente epistemológica, sino de poder, ética y política. Como política cultural, la pedagogía crítica señala la necesidad de integrar la lucha por la producción y creación de conocimiento a un intento más general de establecer una esfera pública de ciudadanos que puedan ejercer poder sobre su vida y, en especial, sobre las condiciones de producción y adquisición del conocimiento. Como forma de contramemoria, 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 informar las de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras. [...] 6, Es preciso reformular dentro de una pedagogía crítica la idea iluminista de la razón. En primer lugar, los [maestros y trabajadores culturales] deben ser escépticos con respecto a cualquier idea de la razón que pretenda revelar la verdad negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente, y ninguna noción viable de pedagogía crítica puede ejercer formas de autoridad que

## MULTICULTURALISMO ACADÉMICO (CRÍTICO) Y LAS FRONTERAS DE SIGNIFICADO: LA CUESTIÓN ENTRE LA POLÍTICA CULTURAL Y LA CULTURA POLÍTICA.

Ahora bien, la cuestión con el multiculturalismo es una nueva apertura a la teoría de la pedagogía crítica planteada por H. Giroux, una apertura que podríamos denotar como una vertiente que rompe y selecciona teorías que de por sí cuentan ya como una influencia más dentro del bagaje conceptual y disciplinario –en términos de una suerte de taxonomía del conocimiento– que nuestro autor sustenta, argumenta y critica. A su vez, cabe aclarar en principio, el multiculturalismo nace dentro de cuestionamientos académicos entorno a la democracia y la cultura en la universidad. Estos cuestionamientos precisamente se hallan en relación justo con:

Los programas y cursos centrados en áreas tales como la teoría crítica, la literatura, el feminismo, la ética, el medio ambiente, el poscolonialismo, la filosofía y la sociología [los cuales] aportan una visión cosmopolita e intelectual y una preocupación por los temas sociales, y, nos obstante, todo ello será eliminado o tecnificado debido a que el mercado considera su papel como únicamente decorativo”. (p. 60)

En efecto, las condiciones actuales de la cultura en relación al mercado han hecho que la cultura sea como una “esfera de inventiva tecnología” que no acarrea dimensiones democráticas y que su centralidad reside en todo lo electrónico e informatizado: “la circulación de textos, discursos e imágenes ya no está obstaculizada por el espacio.

---

emulen las normas totalizadoras de razón que parecen estar más allá de la crítica y el diálogo. [...] 7, La pedagogía crítica debe recuperar una apreciación de las alternativas combinando los lenguajes de la crítica y la posibilidad. El feminismo posmoderno ejemplifica esta combinación en su crítica al patriarcado y su intento de construir nuevas formas de identidad y relaciones sociales. [...] 8, La pedagogía crítica necesita elaborar una teoría de los [maestros] como intelectuales transformadores que ocupan ubicaciones políticas y sociales susceptibles de especificarse. En vez de definir su trabajo mediante el restringido lenguaje del profesionalismo, una pedagogía crítica debe verificar con más cuidado cuál podría ser el papel de los docentes como trabajadores culturales embarcados en la producción de ideologías y prácticas sociales. [...] 9, En esta idea de la pedagogía crítica tiene un papel central una política de la voz que combine una noción posmoderna de la diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político. Esta política entraña el planteo de la relación entre lo personal y lo político de una manera que no disuelva el segundo en el primero, sino que fortalezca el vínculo entre ambos, a fin de dedicarse a abordar, en vez de retirarse de ellas, las formas y estructuras institucionales que hacen su aporte a los distintos tipos de racismo, sexismo y explotación de clase. (Giroux, 2003).

Además, la cultura del texto impreso ha quedado alterada para siempre por el auge de una poderosa cultura visual producida digitalmente” (Giroux, 2001, p.11). En consecuencia, si recordamos los planteamientos del currículum, el pensamiento dialéctico, los intelectuales, la autoridad, la lectura y la escritura, la alfabetización, la identidad, la subjetividad, la ética, la práctica pedagógica, las metanarrativas, la contra memoria y la voz, es claro que:

El conocimiento desligado de las consideraciones éticas y políticas ofrece visiones limitadas, si es que verdaderamente lo hace, de cómo las universidades deberían enseñar a sus estudiantes a luchar contra las barreras opresoras del género, la clase, la raza y la edad. Este lenguaje [despolitizado] tampoco proporciona a los estudiantes las condiciones pedagógicas para utilizar críticamente el conocimiento: como una ideología profundamente arraigada en cuestiones y luchas relacionadas con el surgimiento de identidades, cultura, poder e historia. La educación es una práctica moral y política que siempre se presupone como una introducción y preparación para las diferentes formas de vida social, como una interpretación específica de lo que constituye una comunidad y de lo que depara el futuro. (Giroux, 2001, p.56)

Es por ello que si planteamos la enseñanza superior dentro de un contexto más amplio a una exigencia a la responsabilidad pública, la universidad debería brindar la oportunidad de participación y vinculación a problemas de la sociedad que son mucho más profundos; en efecto, tanto padres como maestros, estudiantes y movimientos sociales deben unirse para defender la enseñanza superior y ejercerla desde un marco de poder dialógico de la democracia:

No nos estamos jugando únicamente el futuro de la democracia de la enseñanza superior, sino también la naturaleza de la democracia crítica en sí misma, la democracia no es sinónimo de capitalismo, y la ciudadanía crítica no se limita a ser un consumidor instruido. Los educadores [en general o trabajadores culturales] necesitan enfrentarse al avance del poder empresarial resucitando la noble tradición, que va desde Horace Mann a Martin Luther King, Jr., en la cual la educación se afirma como un proyecto político que insta a la gente a ampliar su ámbito de aptitudes para, así, asegurar la primacía del bien público sobre los intereses de empresa y reivindicar el papel de la democracia como algo más que un espectáculo de la cultura de mercado. (Giroux, 2001, p.63)

Ahora bien, la lucha por la democracia en el ámbito universitario en relación con el Multiculturalismo se ha centrado sobre cuestiones como la cultura<sup>34</sup>, la diversidad, la identidad, el nacionalismo y la política; no obstante, el multiculturalismo al plantearse tan diversas cuestiones sufre de una indefinición teórica y política concreta la cual es potente por dos cuestiones: primero, el tener la posibilidad de analizar de lo particular a lo general y, a propósito de la primera; segundo, que el multiculturalismo tenga una naturaleza arbitraria que por sus intereses de estudio conlleva una riqueza y una postura crítica frente a las tendencias definatorias de ciertas disciplinas, que se comprenden como campos discursivos que se encuentran muchas veces marginados, contradichos, limitados y enfrentados.

Por consiguiente, podríamos hablar, desde el ámbito universitario presentado en este capítulo, de un multiculturalismo académico crítico que ha estado inmerso en las discusiones sobre el acceso a la universidad y el currículum, planteando ampliamente opciones pedagógicas por las que los estudiantes puedan dedicarse de manera progresiva a leer, hablar y actuar generando una sociedad democrática capaz y no llanamente competente respecto al dialogo y la transición en las fronteras de significado. Dicha ampliación es también una apertura de las antiguas barreras culturales y disciplinares, dimensionando el mono culturalismo (o culturas emergentes y aisladas en la modernidad) y llevándolo a cuestionar las culturas pluralizadas de la contemporaneidad, reclamando así diferentes identidades como a su vez representando diversas experiencias culturales.

Los textos que emergen de la universidad son a su vez productos culturales que para los multiculturalistas constituyen procesos sociales muchos más amplios sobre la cultura respecto a la educación política en cuanto a la construcción del conocimiento; estas cuestiones llevaron a nuestro autor a problematizar la noción de política cultural

---

<sup>34</sup> La cultura se vuelve política y no sólo porque está vehiculizada por los medios de comunicación y otras formas institucionales que procuran conseguir determinadas formas de autoridad y legitiman relaciones sociales específicas, sino también como conjunto de prácticas que representan y ejercen poder y por lo tanto perfila las identidades particulares, moviliza una gama de pasiones y legitima formas precisas de cultura política. En este caso la cultura se vuelve productiva, ligada inextricablemente a los aspectos relacionados de poder y actividad mediadora (sujeto/actividad del sujeto). (Giroux, 2001, p.17-18). Por lo tanto, si retomamos la cuestión de la política del cinismo o llanamente conformismo, comprendemos que la crisis de la sociedad se agrava ante la falta de voluntad de muchos conservadores y liberales de comprender la importancia de la educación, tanto formal como informal, ya que en relación con la educación la participación crítica es crucial para constituir una vida pública democrática.

comprendiéndola como pedagógica al relacionar los productos culturales<sup>35</sup> con la lectura y la escritura (prácticas pedagógicas), sobre todo en textos y contextos que generan habilidades y conocimientos necesarios para un agenciamiento y una acción que es de carácter social y crítico respecto a los sujetos.

La subjetividad y la representación son el núcleo determinante para dar forma a la política cultural en los discursos liberales y radicales del multiculturalismo académico y sirven para destacar las estrategias pedagógicas que priorizan la lectura de textos y la consiguiente lucha por el control y la producción de identidades. Aunque los multiculturalistas críticos y radicales han prestado atención a la relación entre la cultura y las relaciones sistémicas de poder dentro de la universidad, han centrado amplia y pedagógicamente sus esfuerzos en temas como el lenguaje, la negociación y la identidad cultural. De entre estas aproximaciones, lo político, como forma de crítica ideológica, define en buena parte la alfabetización como el imperativo pedagógico de leer los textos de un modo diferente, de “llamar la atención sobre la ambivalencia discursiva”, de reconocer las diferentes lógicas de significación y de desestabilizar el consenso del sentido común que conforma los valores públicos dominantes, la identidad nacional y el significado de la ciudadanía. (Giroux, 2001, p.67-68)

En efecto, la mejor vertiente del multiculturalismo crítico ha problematizado el papel de las humanidades en la universidad respecto a la creación y debate de una democracia radical como a su vez han trabajado en nuevas líneas teóricas ampliando las concepciones disciplinares y la metodología de la investigación en una metodología crítica frente a los métodos tradicionales; por consiguiente, han ampliado los discursos sobre el poder en relación con la diferencia y la alfabetización<sup>36</sup> respecto a la lectura crítica y la escritura de los límites, comprendiendo así la posibilidad pedagógica del lenguaje que

---

<sup>36</sup> [...] la naturaleza reguladora de la cultura y su poder para hacer circular bienes y discursos disciplinarios y regular entidades sugiere que el sistema nervioso de la vida cotidiana ya no se encuentra solamente en la aplicación y en la demostración de poder industrial bruto –los antiguos medios de producción– sino en infraestructuras compuestas por redes que computan y transmiten la información a velocidad que desafían la imaginación. A medida que se va haciendo más patente que la política de la cultura constituye una fuerza esencial y no secundaria para la conformación de la política cotidiana y global, la cultura de la política proporciona los marcadores ideológicos necesarios para establecer los referentes éticos y públicos para pensar en los límites de esta nueva unión entre tecnología [condición contemporánea de la cultura] y la política”. (Giroux, 2001, p.16). Por consiguiente, si comprendemos la relación entre política cultural y cultura política, es claro que lo que aquí en primera instancia hemos llamado saberes marginados son en sí la cultura popular que los conformistas o cínicos eludieron, dejando fuera de vista la influencia que ejercen las revistas, los videojuegos, la cultura de internet y la televisión en los jóvenes

permite y permitirá a maestros y estudiantes, como cultura política, frente a su autoridad ética autoconstituida, captar sus relaciones históricas e identidades personales las cuales les ayudarán, como agentes críticos, a un ejercicio que trascienda las fronteras de significado (culturales, disciplinares, políticas, científicas, materiales)<sup>37</sup> en pro de una reflexión constante para la ciudadanía crítica y la vida pública democrática.

No obstante, lo anterior no puede ser llevado a cabo si no se comprende la relevancia que la teoría tiene en relación con la autoridad respecto al lugar y los privilegios de los intelectuales. La autoridad no es una simple autonomía en ejercicio sino más bien una problematización constante que tanto maestros como estudiantes deben reflejar en su actuar, problematización que debe ir siempre en términos democráticos a partir de un discurso crítico que se oriente a un proyecto más amplio de sociedad, donde las críticas a la sociedad contemporánea se les encare respecto a la diversidad, la diferenciación del poder y la igualdad en cuanto a la historia legítima, la marginalidad de ciertos sectores culturales, el género, la sexualidad y la transformación, comprendiendo en la teoría los lazos intelectuales, académicos y sociales que se entretajan en el horizonte conceptual del proyecto de la democracia radical de la pedagogía crítica. Al respecto de la condición de la teoría y su nueva conceptualización:

Limitada por las luchas concretas y por los debates públicos más amplios, la teoría adquiere una postura reaccionaria que da prioridad al dominio de la retórica, al juego y a la inteligencia frente a la tarea de responsabilidad política de desafiar la inercia de la comprensión del mundo mediante el sentido común, y, así, al surgimiento de la posibilidad de nuevas aproximaciones a la reforma social o al tratamiento de los problemas sociales más acuciantes que transforman el surgimiento de una democracia multicultural y transnacional. (Giroux, 2001, p.72)

Por otro lado, la teoría ya no estaría limitada por la rigidez y aislamiento disciplinar que caracteriza al conocimiento, especialmente a las humanidades, sino que se comprendería la teoría al margen de procesos dialógicos en donde la dimensión teórica del conocimiento se interpelaría en un sentido de interferencia entre las disciplinas, lo cual

---

<sup>37</sup> “Como fuerza pedagógica, la cultura reivindica determinadas historias, memorias y narraciones. Cuenta tanto la historia de los acontecimientos como su desarrollo como narración para influir en cómo los individuos captan, modifican, se resisten o se acomodan a formas específicas de *ciudadanía cultural*, de relaciones materiales de poder actuales y de nociones específicas de futuro” (Giroux, 2001, p.18)

generaría un debate sobre la posibilidad de actuar en la sociedad de manera mucho más amplia; es por ello que Giroux (2001) ve cada vez más importante el papel que los intelectuales dentro de la universidad tienen respecto al multiculturalismo académico, no sólo al plantear el desafío de replantear el uso de la cultura respecto a instituciones como el Estado o la Escuela Pública sino sobre la posibilidad de generar para maestros y estudiantes nuevos lugares que den poder para que estos puedan rediseñar un sentido de injerencia más abarcador sobre ellos mismos y su relación con los demás; la universidad tiene que asumir una postura frente a la crisis de la sociedad actual, en donde las fronteras de significado propuestas por el posestructuralismo y el posmodernismo se vean cuestionadas por los trabajadores culturales ya que dichas propuestas, según Giroux, reducen la cultura a la mera lógica de la significación donde la relación entre el poder y la teoría se tengan por medios para la comprensión de diferentes contextos sociales, políticos y culturales:

Para profundizar en la política cultural del multiculturalismo, los [intelectuales], educadores [y trabajadores culturales], pueden tratar asuntos de cultura, poder, identidad y representación como parte de un discurso más amplio sobre la pedagogía pública y la política social. En esta aproximación pedagógica, el poder se convierte en un asunto central para el estudio de las prácticas y los textos culturales, y los problemas sociales de relieve pueden examinarse mediante compromisos con otros ámbitos institucionales más amplios y lugares públicos en los que los discursos multiculturalistas adquieren su fuerza política y económica. Si el objeto central de la enseñanza multicultural es enseñar a los estudiantes a poner en cuestión, desafiar y transformar esas prácticas [por ejemplo] del racismo, esta pedagogía debe ser tratada de manera que cree una conexión entre los textos culturales y los problemas sociales más importantes de la vida pública. Los textos a este nivel serían analizados como parte de un “vocabulario social de la cultura” que muestra como el poder identifica, modela, define y obliga las relaciones entre el yo y el otro, elabora lo que debe constituir el conocimiento, y crea representaciones que proporcionan el contexto para la formación de la identidad. Dentro de este tipo de aproximación pedagógica, el multiculturalismo debe encontrar las vías para reconocer el carácter político de la cultura a través de estrategias de entendimiento y compromiso que unan la retórica radical democrática y antirracista con estrategias que transformen las estructuras institucionales [...] dentro y fuera de la universidad. (Giroux, 2001, p.80)

Por esta razón es que en la pedagogía crítica planteada por Giroux, en la búsqueda del significado y de lo que se trata de decir, deducir, preguntar o plantear, se remite a lo que el texto y el contexto cultural significa y lo que la gente hace con él; Esto es avance digno de ser mencionado ya que, en términos generales, tiene ver en cómo la pedagogía crítica debe encargarse de las prácticas discursivas y sus efectos sobre el mundo.

Es por ello que Giroux (2001) se fija en el investigador del poscolonialismo y la literatura Homi Bhabha<sup>38</sup> para plantearse las condiciones pedagógicas y políticas de la educación, reconociendo en primera medida que hay una larga tradición de pensadores alrededor del conocimiento educativo, que va desde John Dewey y Paulo Freire, hasta Samuel Bowles, Herbert Gintis y Maxine Greene, que hacen una relectura de la relación entre la democracia y la educación, la teoría y la práctica y el currículum oficial y oculto, además de los fundamentos de la educación en términos históricos; reconociendo a su vez que respecto a estos pensadores es necesario contextualizarlos a la realidad social para confrontarlos con los propósitos de raza, género y clase en el marco de una democracia multicultural:

De igual modo, la historia de la educación proporciona una rica bibliografía en expansión para analizar la pedagogía como una práctica moral y política a través de la cual el conocimiento, los valores y las relaciones sociales se despliegan en un marco de relaciones de poder desiguales para producir nociones particulares de ciudadanía, posiciones temáticas y formas de identidad nacional [...] [la despolitización del] conocimiento y la pedagogía [...] deja sin posibilidad de expresión la necesidad de entender cómo se informan mutuamente y qué sugiere la complicada interacción entre conocimiento y pedagogía para enfrentarse, tanto a la educación de los futuros [maestros], como a la enseñanza misma como un tema profundamente ético y político. (p.95)

En efecto, las dimensiones de la pedagogía y la educación desde un marco histórico y político no deben estar enajenadas unas de otras; además, se les puede hacer frente, como afirma Giroux con Bhabha, con la enseñanza, la escritura y la formación que se hallan en estrecha relación con la representación de uno mismo que a su vez es una condición histórica tanto del orden de la memoria personal como social, lo cual implica que las

---

<sup>38</sup> Giroux, H. G., Giroux, S.S. (2001) Enseñar política con Homi Bhabha. En H.G. Giroux. (Ed.), *Cultura, política y práctica educativa*. (pp. 91-107). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.



relaciones de los sujetos se efectúen como agentes dentro de su propia cultura; ahora bien, si se plantea esto mismo en términos de escritura de los límites (práctica pedagógica) en relación con la escritura inversa, los sujetos marginados por su raza, clase, etnia o género, tienen la posibilidad de contraponer sus narrativas marginadas, leyendo a su vez los textos culturales dominantes para comprender lo que Bhabha denomina “el momento postcolonial por antonomasia”, es decir, el momento de ruptura donde el sujeto comprende su lugar frente a la dominación en términos teóricos. Como afirma Giroux (2001):

La pedagogía para Bhabha se convierte en un acto ejecutorio [*performance*], una mediación más que simplemente un medio, que revela en su ambivalencia narrativa una “tensión inquietante entre dónde emerge el signo y donde acaba”. Una ambivalencia como ésta no sólo proporciona un espacio político para desafiar los aspectos ideológicos de una pedagogía cultural narrativa -“lo que creemos que vemos sin mirarlo en realidad”- sino que también llama la atención sobre las fronteras perturbadas y las fisuras dentro de las formaciones sociales dominantes, las estrategias y el ejercicio práctico. Naturalmente estas estrategias corren el riesgo de invertirse sin perder las dualidades operativas, pero la obra de Bhabha es famosa por rechazar esta clase de construcción. Al contrario, Bhabha problematiza el acto mismo de enunciar y de dirigirse a un público para hacer tanto de su objeto como de su sujeto un lugar para la negociación, para el diálogo y el compromiso pedagógico y crítico. Igual de importantes son los discursos marginados de raza, género e inclinación sexual para cualquier pedagogía progresista; deben entenderse como secundarios y abiertos a la interrogación de la naturaleza de la autoridad que proporciona a estos discursos [de] valencia política y ética. (p.99)

Es claro entonces que lo educativo y pedagógico para Bhabha es algo tanto político como ético, ya que al relacionar lo que podríamos denominar la “experiencia personal del sujeto”, es decir, sus mapas de sentido y significado, sus condiciones afectivas y sus deseos, les permite a los sujetos generar un nexo entre las propias vidas de cada quien con el texto y el contexto de lo que experiencialmente aprenden. En efecto, la teoría de Bhabha revela de alguna u otra manera como los estudiantes se mueven por sus pasiones y se motivan por sus afectos, lo cual aporta significativamente a la concepción de aprendizaje.

Así, esto sugiere para nuestro autor, como ya lo decía Freire, que es necesario una teoría que valore los sentimientos, las emociones y los deseos como una cuestión que hace parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Por consiguiente:

La relación entre la praxis pedagógica, la formación crítica y la identidad en este contexto se ve siempre como parte de una lucha constante acerca de qué constituye lo social y de cómo las identidades se conforman dentro de una cultura de movimiento e indeterminación que permite una proliferación discursos, lenguajes y preguntas. [...] Las identidades, como la cultura misma, se forman de modo ejecutivo [(performativamente)] en esos pasos fronterizos, fisuras y negociaciones que conectan lo público con lo privado, la psique con lo social. (Giroux, 2001, p.100)

De hecho, dicha conexión entre la psique y lo social Giroux la analiza y critica precisamente en torno a la potencia afectiva que trazan las emociones respecto a la acción social, la identidad y la representación:

Una pedagogía y una política de la formación crítica no debe solo forzar a los estudiantes a desafiar retóricamente y a reescribir el “consenso del sentido común”, como argumenta lúdicamente Bhabha, sino también a pensar y abordar los modos en que el sentido común queda incrustado en las estructuras materiales y las maquinarias del poder que enmarcan sus experiencias cotidianas. Una cosa es desafiar la lógica del racismo en nuestras clases y otra es afrontar la manera en que su legado histórico ha estructurado la experiencia de la educación, aún en gran parte segregada. (Giroux, 2001, p.104).

Por lo tanto, que una pedagogía política enmarcada en una pedagogía crítica ha de revelar las relaciones de poder y las relaciones materiales existentes para determinar las cuestiones de la identidad que partirían del conocimiento, las posiciones y las identificaciones con las que el sujeto realmente pondría en marcha sus propias relaciones de poder existentes, las cuales serían mediadoras, complacientes y desafiantes.

En ese sentido, no se quiere decir que la apuesta de Bhabha sea inútil. Bhabha pone de presente la escritura y la lectura como un ejercicio de apropiación, contraposición y revisión que juega como un ejercicio estratégico de auto referencia, sin embargo, dicho ejercicio no concretaría la relación entre el deseo, el conocimiento y la transformación social. Así, lo que nos dejaría Bhabha sería un ejercicio de auto referenciación que compromete lo ético pero que no demuestra lo político en términos de acción social; brinda la posibilidad de comprender una democracia multicultural desde la construcción de las narrativas como un esfuerzo que trasciende las fronteras de significado dando sentido a la

identidad cultural más no abriendo las posibilidades de agenciamiento del sujeto a una acción más directa.

## DISNEY Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL CARÁCTER EDUCATIVO Y LA POLÍTICA DE LA INOCENCIA

Si retomamos la cuestión del significado de la cultura respecto a la identidad que debe ser constituida con autoridad por el sujeto, más la concepción de práctica pedagógica respecto al sentido de los textos y contextos culturales, no es extraño que Giroux comprenda como fundamental el análisis de los medios de comunicación e información que, según él, ejercen cierto carácter educativo en términos de la transmisión por medio de la nueva condición de la cultura: la tecnología de masas y los medios de comunicación. Específicamente:

Las imágenes producidas en masa inundan nuestra vida cotidiana y condicionan nuestras percepciones y nuestros deseos más íntimos. Lo que preocupa a familiares, educadores y otros es cómo la cultura, especialmente la cultura mediática, se ha convertido en una fuerza educativa importante, por no decir primordial, en la regulación de los significados, los valores y los gustos que determinan las normas y las convenciones. Estas ofrecen y legitiman la adopción de posturas particulares por parte de los individuos, lo que significa proclamar una identidad como varón, mujer, persona blanca, negra, ciudadana o no ciudadana, así como definir el significado de la infancia, la belleza, la verdad y el sujeto social. El alcance y el impacto de las nuevas tecnologías electrónicas como máquinas docentes se pone de manifiesto en estadísticas sorprendentes. (Giroux, 2001, p.110)

En efecto, la cuestión con Disney radica en la fantasía y en el juego semiótico que ejercen las escenas y guiones con la inocencia que van tanto en sus películas y programas televisivos como en sus parques temáticos y productos de mercado. La inocencia es la bandera que como valor social ha producido para la fábrica de imágenes, poder económico e influencia en la identidad de los sujetos: ha llegado bajo su tecnología imaginativa a infantilizar mediante valores morales nobles a los adultos, desdibujando la autoridad que estos tienen y generando, mediante esto, ingenuidad defendida ya no sólo por los niños que se identifican, divierten y convierten mediante la infantilización mediática de los medios masivos sino sobre los adultos como sujetos constituidos bajo la concepción de una niñez

marginada en la fantasía, que por supuesto no da cuenta de la realidad crítica de la sociedad contemporánea.

Por consiguiente, es claro entonces que las pasiones y los afectos en la política de la inocencia juegan un papel fundamental, ya que, en vista de cómo los sujetos se apropian de las ideas morales de Disney, dan sentido a sus vidas mediante el placer que genera la diversión y la fantasía. En efecto, si retomamos la cuestión de los sentimientos y el afecto, es claro que el carácter educativo de Disney residiría sobre este punto a lo cual Giroux (2001) hace un llamado para analizar e investigar este nuevo problema que es tanto político como pedagógico en términos de lo que la ideología de Disney representa para nuestra sociedad infantilizada, comercial y moralmente desvirtuada:

Sin embargo, la manera en que los mensajes, productos y convenciones influyen en las audiencias es algo que debe dejarse abierto de intervenciones etnográficas y/o prácticas pedagógicas específicas [...] Esta indagación se revela aún más importante en una época en que las corporaciones poseen un poder desmesurado para transformar la cultural infantil con un empeño fundamentalmente comercial, utilizando sus diversas tecnologías culturales como máquinas docentes para mercantilizar y homogenizar implacablemente todos los aspectos de la vida cotidiana, y suponiendo así una amenaza potencial a las verdaderas libertades asociadas a una democracia sustantiva. (p.124)

En este sentido, lo que comportaría en términos de lo educativo y lo pedagógico respecto al llamado de Giroux por cuestionar la política de la inocencia, recae en los maestros y los trabajadores culturales como sujetos de reflexión que deben cuestionar e indagar, teniendo en cuenta la importancia de la pedagogía como pedagogía pública que se orienta a un proyecto político democrático que define, hecho así, una política cultural que ofrece a las personas la posibilidad de poder discernir, leer y utilizar los textos culturales y las nuevas tecnologías mediáticas de manera crítica a través de prácticas pedagógicas que garanticen ideas, deseos y conocimientos en pro de una ciudadanía comprometida y participativa.

## LOS ESTUDIOS CULTURALES COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: POLÍTICA Y POLITIZACIÓN, UNA DIFERENCIA PRÁCTICA

Este apartado funge como una suerte de forma sintética que revela la intencionalidad práctica con la que nuestro autor orienta su trabajo académico. A través de la presente monografía hemos visto que se han desarrollado una serie de apuestas y concepciones teóricas y populares que, frente al currículum, la subjetividad, la identidad, la ciudadanía, el aprendizaje, la enseñanza y la democracia, tienen como fin construir un proyecto orientado de manera crítica y radical a edificar un lenguaje y una experiencia social que se potencia a partir de la coyuntura existente alrededor de la pedagogía, la cultura, la educación y la política, en la sociedad contemporánea global, mercantil y tecnológicamente interconectada, en búsqueda de una democracia dialógica como objeto común de todos los entes, tanto sujetos como instituciones, ya sean públicos o privados.

En primer lugar, hemos de exponer que dentro de la pedagogía crítica en términos teóricos, el maestro ha sufrido una serie de transformaciones que giran alrededor de su práctica pedagógica en relación con la enseñanza y la democracia a través de la lectura y la escritura, definiéndolos primero, como ya hemos resaltado, en agentes sociales que se categorizan en tres momentos principalmente: en principio, el maestro radical que se opondrá a la cultura positivista en términos de resistencia; en seguida el maestro radical intelectual que en relación con su enseñanza ejercerá como referente teórico e histórico para develar en la sociedad las condiciones morales y materiales del poder, la cultura y el conocimiento; y, finalmente el maestro radical intelectual fronterizo que se comprende como los últimos dos mencionados, pero esta vez en las fronteras culturales de significado, es decir, en las fronteras tanto disciplinares del conocimiento como en los márgenes contextuales más enajenados por la sociedad. En efecto, posteriormente Giroux (2001) reelabora a este agente social y trabajador cultural en vista de su proyecto *performance*:

El concepto de intelectual transfronterizo no sólo hace hincapié en la naturaleza cambiante de las fronteras y los problemas que plantea la designación y la articulación de los distintos contextos donde se gestan los procesos de formación de identidades, la política y la lucha, sino que, además, subraya los distintos tipos de obras culturales que, cada vez más, se desarrollan en el espacio limítrofe entre la cultura popular y la alta cultura, entre la esfera institucional y la calle y entre lo público y lo privado. En este sentido la obra intelectual va

más allá de la teoría para convertirse en acción, es decir: determinada por su carácter inventivo, específico y crítico, identifica la naturaleza subyacente de la frontera como un elemento parcial, diluido y sujeto a contradicciones y tensiones incesantes, las cuales conforman la propia ubicación del educador o artista y determinan su ideología y autoridad con relación a comunidades concretas. (p.128)

Dicho concepto reúne no sólo a maestros sino, dado el carácter expansivo de la Teoría de la Pedagogía Crítica, a la transición de las fronteras de la escuela y el currículum, y a la creciente sociedad actual, a determinar que con este nuevo intelectual transfronterizo no se pretenda vincular cualquier labor cultural ni cualquier sujeto, de lo que se trata es de articular los productos culturales y a sus agentes, como al arte y sus artistas, en todas sus expresiones, para articular un proyecto mucho más amplio que se resista a las frecuentes demandas, ofertas en injerencias del mundo empresarial a los sectores que por su naturaleza dialógica han de ser públicos antes que privados. Estos artistas, educadores y trabajadores culturales tendrán en común la orientación de sus proyectos en desafiar la sociedad actual y exhortar, desde una cultura pública, una democracia activa y participativa.

En este sentido, es clave relacionar lo que por el lado de los Estudios Culturales son los analistas de la cultura y por el lado de la Pedagogía Crítica, los que así ha Giroux denominado, educadores críticos. A estos dos en relación con la cultura, nuestro autor los enmarca en una serie de prácticas pedagógicas que mantienen en común; por un lado, contienen productos culturales u obras culturales que sitúan debates políticos respecto a las representaciones simbólicas que estos pueden presentar en cuanto a la vida cotidiana, la cultura popular y la alta cultura respecto a las relaciones materiales y de poder; por otro lado, tanto analistas como educadores comprenden la política cultural y, en sí misma, a la cultura como un campo de batalla por el significado, en donde el aprendizaje es una lucha por el espacio de producción y una lucha por el poder. Finalmente, tanto los Estudios Culturales como la Pedagogía Crítica enfatizan con lo que aquí Giroux abre para su proyecto pedagógico y político: la pedagogía *performance*, que otros teóricos, como Lawrence Grossberg han denominado *acto de hacer*, en este sentido, “la pedagogía [*performance*] destaca la importancia de entender la teoría como el fundamento para intervenir en cada contexto y en el poder, y con ello proporciona estrategias a las personas para mejorar su contexto” (Giroux, 2001, p.128)

Por consiguiente, como anteriormente lo hemos destacado, la teoría no es meramente un ejercicio de valoración de significados, para la pedagogía *performance*, en el seno del proyecto de democracia radical y ciudadanía crítica, la teoría:

Está directamente relacionada con el cambio social; el análisis textual, con la política práctica [(práctica pedagógica)] y la investigación académica, con las esferas públicas que sustentan el “entramado de la opresión social y los efectos nocivos de ésta”. [...] Este tipo de proyectos emplean la teoría para entender contextos como las relaciones de poder hegemónicas, al tiempo que da forma pedagógicamente a nuevas e imaginativas posibilidades a través del arte y otras prácticas culturales que dan fe de los dilemas éticos y políticos que determinan tanto las características específicas de estos contextos como su relación con el horizonte social en el que se enmarcan. (Giroux, 2001, p.130)

Nuestro autor destaca así la naturaleza *performance* de la pedagogía en términos de que esta comprende la recomposición de las fronteras de significado como aspecto fundamental para comprender la naturaleza plural de la sociedad y las condiciones cambiantes del conocimiento respecto a la sociedad globalizada.

Por lo tanto, la pedagogía como la cultura, reconoce las implicaciones de lo que significa generar espacios nuevos donde las antiguas fronteras parecían imposibles de erradicar; fronteras de pobreza, de ignorancia, de miedo e imposibilidad, frente a un mundo de nuevas tecnologías, de contingencias económicas más veloces y de globalización informática y digital; los trabajadores culturales han de abordar nuevos modelos de práctica pedagógica como política cultural, prácticas pedagógicas que replanteen las condiciones simbólicas a través de la teoría y la racionalidad crítica entorno a organismos sociales que fluctúan en las barreras de lo nacional y lo internacional, local, propio y ajeno; en estos términos, la práctica pedagógica como política cultural ha de determinar y producir, frente a los nuevos espacios y hábitos que genere dicha práctica, una cultura política que establecerá la capacidad dialógica, trascendente, transgresora, resistente y solidaria que necesita el proyecto multicultural e interdisciplinario de la democracia radical tanto ideológica como hegemónicamente hablando:

En su registro más ortodoxo, la práctica [*performance*] consiste, sobre todo, en analizar los textos culturales y el modo en que éstos se “presentan, se autorizan y se difunden ampliamente”. Los nuevos estudios culturales reflejan una nueva

tendencia, especialmente popular en Estados Unidos, la cual parece “anteponer los textos culturales a la acción como la base para el cambio social y político”. [...] [Por lo tanto] Los analistas culturales progresistas reconocen que los complejos términos de *compromiso cultural* deben ir acompañados de acciones [...] [ya que] muchos consideran aún abierto el debate sobre el poder del arte para promover la acción social y la generación de nuevas políticas y formas de identidad, así como su capacidad para crear nuevo vocabulario ético y político que dé lugar a las condiciones que posibiliten una política y una pedagogía basadas en la justicia económica, social y racial. (Giroux, 2001, p.131-132)

Por esta razón es que Giroux comprende a la cultura como nexo ente los Estudios Culturales y la Pedagogía Crítica al tener siempre presente que ésta es un campo de batalla por el significado, en la cual se generan acuerdos y desacuerdos donde la pedagogía establece la importancia de los espacios contextuales y específicos respecto a relaciones de poder que determinan lo ideológico; así, los educadores y analistas, o más bien, intelectuales transfronterizos, han de abogar siempre por el compromiso social, ético y académico-crítico, sin posicionarse en dogmatismos politizados ni doctrinas utópicas, comprendiendo las convicciones sociales orientadas a una ética y una responsabilidad personal y social.

Este interés por convertir al ciudadano en un ente crítico de resistencia gira en torno a la idea central de una pedagogía más amplia que inste a los [maestros] y los trabajadores culturales a crear nuevas herramientas teóricas y prácticas sociales para desplazarse por el interior de las fronteras disciplinarias, políticas y culturales, y traspasarlas con el fin de plantear nuevas cuestiones, generar contextos variados donde canalizar las energías de un nuevo enfoque moral y destacar los recursos intelectuales necesarios para entender y transformar aquellas instituciones y fuerzas que continúan haciendo “haciendo nuestras vidas y las sociedades en las que vivimos profundamente inhumanas”. (Giroux, 2001, p.134)

Por lo tanto, la pedagogía *performance* no sólo plantea la cuestión de los textos y los contextos, las contingencias sociales y la trascendencia política, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, los acontecimientos culturales y los acontecimientos institucionales; la pedagogía *performance* pretende convertirse en una forma de producción



cultural en donde la identidad y la cultura se prescriban al unísono, en tanto que, como productora de objetos, textos y contextos culturales, genere tanto autoridad en relación a la pedagogía en pro de la democracia como política cultural, precisamente, en relación con significado de la enseñanza en una ciudadanía crítica transgresora de la desesperanza; así, el compromiso de ésta política es una pedagogía cultural que a través de la representación socio-histórica de la humanidad revitalice un aprendizaje crítico que genere agente éticos y participativos para una real democracia radical.

Finalmente, nos permitimos trazar textualmente la diferenciación que establece Giroux respecto a la educación política y la educación politizada para dimensionar su apuesta al margen de su comprensión y conceptualización entorno a la educación, la pedagogía y la política, ya que, si comprendemos de forma panorámica su pedagogía crítica, esto será clave para próximos desarrollos en este materia que, de igual manera, sabemos, atraerá más controversias y contradicciones, lo que, estratégicamente hablando, alimentará la posibilidad de una teoría más viable y problemática para una Educación emancipatoria de carácter social:

La **educación política** implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directa y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno. La educación política defiende a sí mismo que las escuelas y otros foros culturales no pueden olvidar la situación sociocultural y económica, la familia y la comunidad a la que pertenece cada estudiante. La educación política en enseñar a los estudiantes a asumir riesgos, a formular preguntas, a desafiar a los poderosos, a valorar las tradiciones críticas y reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos. La educación política permite a los alumnos expresarse de manera crítica y modificar la estructura participativa y el horizonte de debate en el que se construye sus identidades, valores y deseos, una educación política asienta los parámetros pedagógicos que permiten a los estudiantes entender cómo influye el poder en sus vidas, cómo influyen ellos al poder y de qué manera pueden utilizarlo para consolidarlo y ampliar su papel de ciudadanos críticos. Lo esencial en este discurso es aclarar que la ciudadanía no es producto de la eficacia técnica, sino de las batallas pedagógicas que relacionan el conocimiento, la imaginación y la resistencia y que desbaratan los modos convivenciales de concebir la

imaginación y la obra imaginativa, planteando ficciones que se requieren en escrutinio minucioso y que se oponen a la lectura pasiva.

Por otro lado, la **educación politizada** rehúsa tratar su propio programa político y suele silenciarlo mediante el uso de una metodología, una objetividad y concepto de equilibrio y apelación a la profesionalidad engañosos. La educación politizada supervisa las fronteras de las disciplinas, a menudo se niega a mencionar o a aceptar lo problemático de su propio autoridad cultural y, por lo general prescinde de las herramientas sociales, políticas y económicas que, a un nivel superior autorizan las prácticas pedagógicas coherentes con las formas existentes de poder institucional. La educación politizada no se hace eco de las cuestiones sobre la intercepción del conocimiento, el poder, la ideología y la lucha, fundamentales para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. En la educación politizada, el lenguaje de la objetividad, la metodología y el rigor del proceso institucional desatienden los sistemas de inclusión y exclusión existentes en los espacios pedagógicos. De modo similar, la aplicación del método y el rigor resta importancia a todo intento crítico por cuestionar la base normativa de la enseñanza y la responsabilidad política de los educadores, desestimando incluso aquellos temas relativos a cómo el profesorado puede ayudar a su alumnado a desarrollar una personalidad, comprometerse socialmente y modificar las relaciones de poder que dan lugar a los problemas del racismo, el sexismo, la pobreza y otras condiciones opresivas. La educación politizada hace caso omiso del aspecto crucial sobre cómo la pedagogía sitúa y legitima ciertas formas de identificación, a saber: la definición del estudiante como consumidor, trabajador, ciudadano, etc. Rara vez la educación politizada evalúa el papel que la pedagogía puede desempeñar para ayudar a los estudiantes a analizar, desde una perspectiva crítica, las condiciones en las que en el conocimiento se gesta, circula y se autoriza y cómo ciertas prácticas pedagógicas concretas influyen en la redacción de ciertos textos que tratan sobre el pasado, el presente y el futuro y, con ello, aniquilan el derecho a reclamar neutralidad a falta de un proyecto político, la escuela pública y los intelectuales universitarios quedan reducidos al mero papel de técnicos sumidos en rituales formalistas y promoción de profesiones, quienes, en gran medida, se despreocupan de los problemas urgentes y alarmantes a los que se enfrenta la mayoría de la sociedad. (Giroux, 2001, p.139-140).

## CONCLUSIONES

El análisis realizado de las obras de Giroux permitió confrontar las primeras hipótesis sobre las cuales versaba la presente monografía, estas refieren a una aparente politización de la pedagogía y viceversa; además, de las tensiones, cercanías y distancias entre la pedagogía crítica y el horizonte conceptual de la pedagogía (HCP) a partir de las nociones de escuela, maestro y enseñanza. Por último, el interés por ver si acaso la pedagogía crítica puede tener la solidez teórica y el alcance para conformar una tradición, no contemplada previamente en lo que Noguera (2012) denominó las tradiciones pedagógicas.

El carácter político de la pedagogía es un aspecto relativamente contemporáneo. Esta relación surge, por un lado, de un interés de la pedagogía crítica de comprometer a la enseñanza y al aprendizaje a expandir las oportunidades de agenciamiento político, social y económico por parte de estudiantes y maestros; y también de un contexto en el que fue posible y urgente colocar a la acción política del hombre como centro de las transformaciones históricas del mundo. En la lógica de la pedagogía crítica, hay algunos conceptos que entran a dialogar con los delimitados en el horizonte conceptual de la pedagogía, como lo son, el de poder, la dominación, la participación política, entre otros. Se puede rastrear por ejemplo, el desplazamiento del concepto fundamental de emancipación en Kant en donde el fin era el uso libre de la razón, hacia la emancipación planteada en la obra de Giroux, donde es la categoría fundamental a la cual se tiene que dirigir el proyecto de sociedad y que se refiere directamente a la liberación del yugo del sistema económico-político imperante y “hegemonizador”, que extiende sus poderes hacia los distintos escenarios donde se ejecuta la “teatralidad” de la vida cotidiana.

Los fines de la pedagogía y del proceso de la escolarización en la pedagogía crítica se dirigen a desarrollar tanto en los estudiantes como en los trabajadores culturales, herramientas para trascender los supuestos establecidos sobre el orden de la realidad por medio de una crítica que se traduzca en posibilidad a partir de actos de resistencia radical y expresión de las narrativas afectivas de cada uno. La práctica pedagógica que aquí tiene lugar se dirige a proponer preguntas, análisis, visiones y opciones prácticas que las

personas desarrollan al comprender su papel dentro de un sistema totalitario y las posibilidades de acción y transformación en los diversos aspectos de su vida. Este sistema totalitario tiende a una constante desmoralización y despolitización de los sujetos, por lo cual habrá de procurar enfrentarse a ese sistema suscitando en las personas eso que propenden a erradicar, el pensamiento crítico arraigado en una indignación política y moral. La práctica pedagógica de la pedagogía crítica tiene como objetivo construir un saber cimentado en un vínculo entre lo personal y lo político de modo que se cuestione y transforme las condiciones de dominación hegemónica y ultrarepresión (Giroux, 2003).

La pedagogía ha tenido como preocupación principal la construcción de un yo, por medio de procesos de subjetivación, un aspecto particular de la pedagogía crítica es que este “yo, debe ser visto como un ámbito primario de politización” (Giroux, 2003, p.313). Es decir, la construcción del sujeto debe hacerse a partir de la comprensión acerca de la constitución de la identidad dentro de las formaciones sociales, culturales e históricas. La práctica pedagógica aquí desarrollada debe concebir la comprensión del contexto por medio de un lenguaje que afirme la importancia de la creación de un orden social más justo, la primacía de lo social, lo intersubjetivo y lo colectivo.

La escuela, entendida como esfera pública, tiene la función de crear una ciudadanía crítica que se indigne y se enfrente a la organización política de las relaciones sociales: “esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social” (Giroux, 1992, p.154). El concepto de esfera pública implica a la escuela como escenario de disputas, contradicciones y oposiciones en donde el fin es la emancipación de las personas y de la sociedad. La concepción socio-histórica de la escuela se ve contrastada en el HCP en tanto que en este, al menos en Comenio (1992) la escuela tiene la función de reunir a todos los hombres en tanto se consideran como iguales ante Dios y con las mismas capacidades para aprender y conocer el mundo. Las escuelas se constituían bajo un ideal “pansófico”, es decir, el de enseñar todo a todos para dirigirse al perfeccionamiento humano, que si bien no es un punto lejano al que se llega después de mucho tiempo, si es una cualidad que hay que ratificar

constantemente, dicho de otro modo, es por medio de la instrucción, el conocimiento y el ejercicio de la voluntad y la memoria; que el hombre se conducirá hacia la erudición, en la cual se hace imprescindible que se conduzca hacia la virtud. Si bien se encuentran disparidades entre las concepciones acerca de la escuela entre el HCP y la obra de Giroux, sobre todo en lo referente a los fines, existen algunas cercanías esenciales que valdrá la pena mencionar.

Tanto en el Comenio como en la obra de Giroux las escuelas, como institución formativa, le dan forma a aquello que se considera como ideal, tanto humano como educativo y social. Dicho de otro modo, las escuelas funcionan como el umbral de lo que la humanidad es, hacia el ideal de lo que debería ser. Ya sea de un modo pansófico o político, es la escuela la que tendrá que cumplir con los fines deliberados para el hombre en un momento histórico, así mismo, presentan la cualidad de ser un espacio y un tiempo determinado (aunque estos se hayan expandido) en donde se reúnen sujetos de distintas procedencias con la idea de, de algún modo o en alguna medida, ser más de lo que se es en un momento determinado. El paso de una concepción ontológica a una trans-histórica se hace también evidente en las nociones de maestro y enseñanza.

El maestro, el profesor o el docente; comprendidos en la pedagogía crítica de Giroux bajo la categoría de trabajadores culturales, se exhortan a ejercer una crítica “no como personas ajenas, sino como intelectuales públicos que abordan las cuestiones sociales y políticas de su barrio, su nación y el mundo en general” (Giroux, 2003, p131). Para así, dotar a los estudiantes de herramientas teóricas y prácticas para enfrentarse a la dominación y a toda circunstancia opresiva. Las escuelas, como los trabajadores culturales, deberán trascender las barreras culturales para desarrollar nuevos diálogos que reconozcan la diversidad, la multiculturalidad y la multiplicidad de la realidad.

La distancia trans-histórica entre esa concepción del maestro y aquella delimitada en el horizonte conceptual de la pedagogía se puede analizar desde autores como Comenio (1992), Kant (2003) o Herbart (1806). En Comenio, se estipula que el maestro es aquel que guía o dirige al alumno hacia el conocimiento por medio del método cuyo fin es infundir en

los estudiantes el uso libre de su razón de modo que ejerzan soberanía piadosa sobre el mundo y todas sus cosas, suscitarán en ellos todos los conocimientos fundamentales sobre el mundo. Los maestros tallarán en sus alumnos la senda de la virtud y la sabiduría, alejarán al hombre de lo dañino que lo separe de Dios y de su naturaleza, como a su vez, atenderán a la juventud conjuntamente en las escuelas para llevarlos a ser hombres, es así que se parte de la idea de que el hombre no nace completo en sí mismo, biológicamente puede estar constituido con las disposiciones naturales características de la especie humana, sin embargo, tendrá poco que lo diferencie de las bestias o los animales de no ser formado y educado, en este proceso el maestro tiene el papel fundamental de dirigir este proceso de hominización.

Una idea paralela es formulada en Kant, el cual como se dijo al principio de este apartado, plantea que la emancipación es el fin de la educación. Aquellos responsables de la educación de los niños deberán ser sus padres, los cuales, dependiendo de su habilidad o condición para esta tarea, podrán ceder esta responsabilidad a un tutor el cual se denominará según la función que cumpla, aquel que lo eduque en la habilidad y en la instrucción será un instructor, aquel que lo eduque para la vida y la prudencia será el ayo. Esta emancipación solo se logrará por medio de la disciplina y el conocimiento, de modo que aleje al hombre de su condición natural de animalidad en la que es fácilmente dominado por sus impulsos y por la necesidad natural de satisfacer sus deseos y pasiones.

Si bien en el horizonte conceptual de la pedagogía, la delimitación del maestro es realizada con base en conceptos como virtud, sabiduría, razón, estética y ética, los cuales no están en el mismo orden que los conceptos de lucha, subversión, política y cultura en la obra de Giroux; hay otras coincidencias sobre el maestro que es posible destacar, no obstante, para no sondear en exceso nos dirigimos a la que en razón de nuestra monografía comprendemos como relevante, la cual yace en el maestro como autoridad, pero, esta vez, en relación con la democracia.

La cuestión de la autoridad figura en nuestro análisis como la vía para una Pedagogización de la política en términos de alfabetización, en donde este concepto ya no

es meramente una práctica instrumental de lectoescritura en función de enseñar unas rubricas lingüísticas sino que, como tal, en relación con la cultura, la alfabetización se comprende como un ejercicio pedagógico y político de carácter íntimo y social, que busca que los sujetos signifiquen y redefinan su papel en las contingencias históricas tanto personales como comunes en relación con los otros que componen su sociedad; lo cual, tiene como fin la comprensión de una ciudadanía crítica y democrática desde la lectura de textos y contextos coyunturales; es así que el maestro, como figura de autoridad, (y no de autoritarismo) debe revelar las posibilidades de generar en sus alumnos un carácter ético a través de la lectura y la escritura crítica para afianzar una autoridad que estos mismos constituyan sobre la ideología en la cual están inmersos.

En ambos autores el maestro tiene la función de dirigir un camino, de ser el propietario de un método que busque la realización humana por medio de la educación. También se puede encontrar en Herbart, la obligación del maestro por crear ciertas condiciones para mantener el orden en los sujetos y gobernar (conducir) por medio de la amenaza, la vigilancia, la autoridad y el amor. Para así encausar el comportamiento del hombre hacia la conformación del carácter moral, el cual es un asunto no solo epistemológico sino principalmente ético y estético puesto que el hombre deberá establecerse límites que le posibiliten una relación con el mundo basada en la experiencia y en el trato social, estos ejercen una acción que se origina en el exterior, pero su fin es actuar directamente sobre el alma.

La enseñanza por su parte, presenta tanto en la pedagogía crítica como en el horizonte conceptual de la pedagogía la cualidad de la transmisión. En Comenio, la enseñanza tiene el fin de llevar al hombre a ser un animal racional de modo que transite de la oscuridad de la ignorancia a la luz de la erudición, esto se lograra mientras mantenga un orden que está acorde con la disposición que tiene la naturaleza para cada uno de sus procesos; y pretenda enseñar todo a todos. La enseñanza debe propender por la armonía del mundo y por la cercanía con los distintos tipos de ingenio. Locke<sup>39</sup> por su parte resalta el papel que tiene la experiencia en la enseñanza, puesto que su principal interés es la

---

<sup>39</sup> Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (Vol. 150). Ediciones AKAL.

conducta, el objetivo de la enseñanza es formar un hombre prudente y culto que comprenda y se pueda encargar de los asuntos del estado. Aunque de cierto modo la enseñanza en cada autor del horizonte conceptual de la pedagogía responde en determinado grado a una condición de crisis, esta se posiciona en un plano sociohistórico en la pedagogía radical, su crisis ya no es de carácter filosófico u ontológico respecto a la pregunta por el ser y el estar sino también específicamente ético, político y económico; y más particularmente a una crítica a la racionalidad positivista que la tiene subordinada a intereses técnicos que buscan el sostenimiento de relaciones sociales e intelectuales jerárquicamente hegemónicas y dominadoras.

La última conclusión encontrada versa en la hipótesis sobre si la pedagogía crítica se puede inscribir dentro de lo que Noguera (2012) denominó *tradiciones pedagógicas* las cuales, a pesar de ciertas diferencias o particularidades, presentan como elemento común:

La creación, en los diferentes países y con ritmos distintos y características propias, de aparatos gubernamentales encargados de la administración e inspección de la llamada “instrucción pública”. Se trata de la expansión de la escolarización de la población, pero ya no como un asunto de interés religioso o eclesiástico sino, claramente, como un asunto cada vez más reivindicado por el Estado como de su potestad. (p.213).

Así mismo, se considera que las tradiciones “obedecen a particulares condiciones sociales, culturales, políticas y económicas” (Noguera, 2012, p.212). Es por esto que las tensiones generadas entre la pedagogía crítica y el concepto de tradiciones pedagógicas suscitaron dos posibilidades o consideraciones que se denominaran: la pedagogía crítica como tradición pedagógica y la pedagogía crítica como campo de saber discursivo.

La concepción de la pedagogía crítica como tradición pedagógica, hace que esta se inscriba dentro de las tres tradiciones<sup>40</sup> planteadas por Noguera (2012) debido a que

---

<sup>40</sup> “de manera muy general y tal vez muy esquemática, se podría caracterizar cada una de las tradiciones pedagógicas de la siguiente forma: en el corazón de la tradición anglosajona esta la preocupación por el



comparten como preocupación el fenómeno de la instrucción pública y de la escolarización junto la cuestión del curriculum oculto; en este sentido, como es claro en el análisis de la presente monografía, en Giroux no existe un rechazo a las figuras del maestro, la escuela y la enseñanza sino un reposicionamiento desde una perspectiva histórica y política que pretende como fin la emancipación social. En Giroux se nota como la escolarización tiene un carácter fundamental en cada uno de los tres momentos encontrados de la pedagogía crítica, ésta tiene la función de politizar la noción de cultura y comprender a esta dentro de un marco analítico que coloca al poder como eje articulador para entender la relación entre la escolarización y la ideología dominante (Giroux, 1992). Esta nueva tradición ya no correspondería particularmente a unas reglas de producción discursiva, en cambio, su cercanía al problema de la escolarización se caracterizaría en tanto responden a unas condiciones de emergencia sociales, económicas, políticas y culturales; que permitieron que se pudiera hablar en una especie de “código común” sobre la necesidad de un discurso pedagógico que tenga como objetivo la agencia del hombre en el mundo, basado en posturas críticas, contrahegemónicas, políticas; o incluso subversivas o comunitarias dependiendo del lugar en el que se enuncie.

El considerar a la pedagogía crítica como campo de saber discursivo implica darle un carácter común a lo que serían distintas tradiciones que sostienen cierta cercanía o vínculo de la pedagogía o la educación al ámbito de lo que se podría denominar “lo político” de la pedagogía crítica. De igual modo, estas tampoco responderían a unas reglas de producción discursiva particulares, sino a condiciones socio-históricas determinadas, como bien podría ser la condición de opresión particular de América Latina, por ejemplo, que hicieron posible este tipo de enunciaciones. En este sentido se puede hablar de un intento común por abordar los problemas más importantes de la sociedad por medio de la

---

currículo como forma de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza ya aprendizaje; en el centro de la tradición germánica está el problema de la *Bildung* o formación (diferente de la educación y de la instrucción) y, a partir de ella, la diferenciación entre la pedagogía (interesada en la educación en general) y la didáctica (centrada en los asuntos de la formación y en los procesos de enseñar y aprender); por último, como distintivo de la tradición francófona, está el concepto de “educación” y la constitución, no de una disciplina sino de varias ciencias de la educación (particularmente de la sociología y de la psicología) a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en la perspectiva de abarcar la amplia problemática relativa al fenómeno de la educación” (Noguera R., Carlos Ernesto. (2012) El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas, p. 212. Bogotá: Siglo del hombre editores y grupo historia de la práctica pedagógica).

escolarización. La escolarización, en esta nueva tradición, no sería concebida meramente como un proceso mediante el cual el estado y la clase dominante reproduce sus poderes, sino será concebida como un terreno de disputas entre lo que es y lo que debería ser. Las hipótesis aquí mencionadas responden a la cercanía encontrada entre algunos aspectos de las tradiciones pedagógicas modernas postuladas por Noguera (2012) y la pedagogía crítica de Henry Giroux, Sin embargo, haría falta un estudio más exhaustivo para determinar más acertadamente su inscripción dentro de un análisis que lleve a fondo estas cercanías y distanciamientos.

No obstante, este intento de clasificación puede ser apresurado en vista de que solo retoma algunos aspectos o cercanías con respecto a la concepción de las tradiciones pedagógicas mencionadas, habrá que cimentar criterios exhaustivos para una clasificación más acertada, que si bien no limitaría, reduciría o elimina la posibilidad de otras concepciones; si permite tomar al campo en cuestión, en este caso a la pedagogía crítica, de un modo diferenciador que sitúe a los discursos partiendo de cierta idea de orden caprichoso. Este aspecto nos llevó a considerar otro tipo de clasificación a partir de criterios que pudieran estar más acordes con las cualidades de la pedagogía crítica.

Una clasificación más acertada de la pedagogía crítica se puede encontrar en la idea de *corriente*. León (2016) citando a Suárez (2000), plantea que las pedagogías críticas<sup>41</sup> se pueden clasificar como *corriente* puesto que cumplen con el criterio de ser líneas de pensamiento o investigación en permanente construcción que responden a un paradigma “aterizado en condiciones culturales, políticas, económicas y lingüísticas, a través de las cuales se generan representaciones del mundo, del sí mismo y los otros, en síntesis, del proyecto de ser humano” (p. 94). Para que esta clasificación sea acertada se parte de situar el origen de la pedagogía crítica en las teorías derivadas de la Escuela de Frankfurt, y se concentra en cuatro relaciones fundamentales: educación–escuela–sociedad, conocimiento–poder–subjetivación, institucionalización–hegemonía y los vínculos entre teoría y práctica.

---

<sup>41</sup> El enunciar a las pedagogías críticas en plural, alude a la forma de concebirla en el texto citado, mas no al sentido de este texto.

Para concluir, queremos recalcar que los hallazgos aquí encontrados tienen el objetivo de servir humildemente, más que como conclusiones, como hipótesis que susciten investigaciones y tratamientos más profundos, que incluso, pongan en cuestión este mismo trabajo. El camino a seguir es extenso, el campo de la pedagogía crítica brinda herramientas para pensarse la educación en una relación simbiótica con la pedagogía y lo político, y es en el nudo de esta relación donde ocurren guerras, disputas, tensiones y concordancias conceptuales que cuestionan al mundo desde una mirada socio-histórica.

- La pedagogía de Henry Giroux busca, ya no la formación ontológica y teleológica del ser humano en su totalidad como en la pedagogía moderna, sino que lo que busca es la formación socio histórico (especificidad que tiene raíz ontológica respecto a la pregunta del ser y el estar) de un ser humano en específico, que habita un espacio y un tiempo determinado.

## BIBLIOGRAFÍA:

- \* Giroux, H. A. [1983] (1992). *Teoría Y Resistencia En Educación: Una Pedagogía Para La Oposición*. Editorial Siglo XXI
- \* Giroux, H. A. [1988] (1998). *La Escuela Y La Lucha Por La Ciudadanía*. “Pedagogía crítica De La Época Moderna”. Editorial Siglo XXI Traductor: Martin Mur Ubasart.
- \* Giroux, H. A. [1990] (1997). *Los Profesores Como Intelectuales*. Barcelona: Paidós. Recuperado De: [Http://Otrasvoceseneducacion.Org/Wpcontent/Uploads/2017/10/Los-Profesores-Como-Intelectuales.Pdf](http://Otrasvoceseneducacion.Org/Wpcontent/Uploads/2017/10/Los-Profesores-Como-Intelectuales.Pdf)
- \* Giroux; H. A. & Flecha; R. [1992] (1994) *Igualdad Educativa Y Diferencia Cultural*. Editorial, El Roure. S.A.
- \* Giroux; H. A. (1996). *Placeres Inquietantes. Aprendiendo La Cultura Popular*. Traductor: José Pedro Tosaus. Ediciones: Paidos Ibérica, S.A. Barcelona.
- \* Giroux; H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales Y Políticas Educativas*. Traductor: José Pedro Tosaus. Ediciones Paidos Ibérica, S.A. Barcelona.
- \* Giroux; H. A. & McLaren; P. (1998). *Sociedad, Cultura Y Educación. Niño Y Ávila* Editores. Instituto Paulo Freire. Argentina; Bueno Aires.
- \* Giroux; H. A. (2001). *Cultura, Política Y Práctica Educativa*. Editorial GRAO, De IRIF, SL. Barcelona. Edición Castellana Revisada: Ramón Flecha
- \* Giroux, H. (2003). *Pedagogía pública y política de la resistencia. Notas para una teoría crítica de la lucha educativa. Revista Opciones Pedagógicas, 13(III), p.5-19.*
- \* Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía Y Política De La Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \* McLaren, P. [1995] (1997) *Pedagogía Crítica Y Cultura Depredadora*. “Políticas de Oposición En La Era Postmoderna”. Editorial Paidos: Barcelona, Buenos Aires, México.

## Referencias Bibliográficas:

- \* Comenius, J.A. (1986). *Didáctica Magna* (Vol. 133). Ediciones Akal.
- \* Comenius, J. A., & De Castro, F. G. R. (1992). *Pampedia*. Editorial; Educación Universal. Universidad Nacional De Educación A Distancia.
- \* Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General Derivada Del Fin De La Educación*. Ediciones De La Lectura.

- \* Kant, I. (2003). *Pedagogía*. (Vol. 85). Ediciones Akal.
- \* Locke, J. (1986). *Pensamientos Sobre La Educación* (Vol. 150). Ediciones AKAL.
- \* Noguera; C. E. (2012.) *El Gobierno Pedagógico. Del Arte De Educar A Las Tradiciones Pedagógicas*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores.
- \* Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999) *Pedagogía E Historia: La Historicidad De La Pedagogía, La Enseñanza, Un Objeto De Saber*. Santafé De Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad De Antioquia.

#### Referencias Complementarias:

- \* *Critical Pedagogy*. (1999). *Education Digest*, 64 (7), 53. Traducción Por: Yordi Guillermo Barrios Portillo. 2017. [Traducción No Revisada Por El Autor]
- \* Echeverry J, Zuluaga O. (2003) *Campo Intelectual Y Campo Pedagógico De La Pedagogía*.
- \* Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política De La Educación. Cultura, Poder Y Liberación*. Paidós.
- \* Garcés, O. L. Z. (2009). Otra Vez Comenio. *Revista Educación Y Pedagogía*, 19(47).
- \* Gonzáles, L. (2006) *La Pedagogía De Henry A. Giroux*. *Revista Electrónica Sinéctica*. Núm. 29, P. 83 - 87.
- \* Paredesm D. (2014) *Actores y espacios educativos: críticas y propuestas de Henry Giroux y Peter McLaren*. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. Vol 1. N° 2. pp. 103-113
- \* McLaren, P. (1989). *La Vida En Las Escuelas. Una Introducción A La Pedagogía Crítica En Los Fundamentos De La Educación*. Editorial Siglo XXI. México.
- \* McLaren, P. (2015) *Pedagogía Crítica Y Lucha De Clases En La Era Del Terror Neoliberal*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 2015, 4(2), 29-66. Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.15366/Riejs2015.4.2](http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2)
- \* Meirieu, P., & Mata, A. (2004). En *La Escuela Hoy*. Octaedro, Rosa Sensat.
- \* Meza, L. (2011) *Reflexiones Sobre Pensamiento Crítico En Educación A Partir De Los Planteamiento De McLaren, Giroux, Castells Y Macedo*. *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. VI, Núm. 1, P. 17 - 36.

- \* Lyotard; J. F. (1986). La Postmodernidad. “Explicada Para Niños”. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona. Traducción de Enrique Lynch.
- \* Lyotard; J. F. (1994). La Condición Postmoderna. “Informe sobre el saber”. Ediciones catedra, s.a. Madrid. Traducción de Mariano Antolín Rato
- \* Rodolfo, B. (2006) Pedagogía Crítica. Editorial Trillas: México, Argentina, España, Colombia.
- \* Santander, P. (2011). Por Qué Y Cómo Hacer Análisis Del Discurso. Recuperado De [Http://Www.Facso.Uchile.Cl/Publicaciones/Moebio/41/Santander.Pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf)
- \* Sánchez, A. J. G; Velandia, D. J. P., Molina, L. C. W., El, T. D. G. P. O., & De, T. Una Aproximación Al Campo Conceptual De La Pedagogía Desde La Revista Educación Y Pedagogía De La Universidad De Antioquia, En El Período Comprendido Entre El 2001 Al 2011.
- \* Freud, S., Strachey, J., & Freud, A. (2002). Más allá del principio del placer. RBA Coleccionables.