



Ensayo

Teoría y resistencia en educación, hacia una pedagogía crítica desde los planteamientos de Henry Giroux¹

Duber León Holguín Pineda²

● Resumen

Una visión crítica de la educación, requiere por parte de cualquiera que esté interesado en el tema un compromiso desde su ser, saber y hacer, propendiendo por la posibilidad de construir una autocrítica constante y una coherencia entre el discurso y las acciones, un compromiso del ser y el sentir. El texto que se presenta a continuación, hace un recorrido por las principales ideas que plantea Henry Giroux en la propuesta de pedagogía crítica de su libro Teoría y resistencia en educación (1992). El concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferró dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales, se reconoce que la historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe. Aunque no se puede hablar de una sola teoría crítica universalmente compartida, se puede considerar como intento común evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo en su búsqueda de control económico e ideológico. Poder ubicar las bases de una teoría crítica hace necesario atender al trabajo desarrollado por la Escuela de Frankfurt.

Palabras clave: Teoría crítica, reproducción social y cultural, ideología, curriculum, resistencia.

¹ Este ensayo, surge del proceso de reflexión exigido para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa, de la facultad de educación en la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín.

² Psicólogo, docente en el sector oficial adscrito al municipio de Medellín. Especialista en gerencia educativa y estudiante de la Maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín.

Contacto: duberhol@hotmail.com



Theory and resistance in education: towards a critical pedagogy from Henry Giroux's assumptions

● Abstract

A critical view of education requires, from any person interested on the subject, a commitment from that person's being, knowledge and actions, aiming to build a constant self-criticism and achieving a coherence between speech and deeds and a commitment from his/her being and feelings. This paper goes through the main assumptions of Henry Giroux in the critical pedagogy proposal of his book "Theory and Resistance in Education" (1992). The concept of critical theory refers to the nature of the self-conscious criticism and to the necessity to develop a speech about transformation and social emancipation which is not dogmatically attached to its own doctrinal assumptions, recognizing the fact that story can be changed and that the potential for a radical transformation really exists. Even though it is not possible to say that there is a single critical theory that can be shared universally, an evaluation of the new conformation of capitalism and its search for economical and ideological control can be considered as a common attempt. The aim to find the bases of a critical theory requires paying attention to the work developed by the Frankfurt School.

Key words: Critical theory, social and cultural reproduction, ideology, curriculum, resistance.

Teoria e resistência em educação, para uma pedagogia crítica desde as propostas de Henry Giroux

● Resumo

Uma visão crítica da educação, requer por parte de qualquer que esteja interessado no tema um compromisso desde seu ser, saber e fazer, propendendo pela possibilidade de construir uma autocrítica constante e uma coerência entre o discurso e as ações, um compromisso do ser e o sentir. O texto que se apresenta a seguir, faz um percurso pelas principais ideias que propõe Henry Giroux na proposta de pedagogia crítica de seu livro Teoria e resistência em educação (1992). O conceito de teoria crítica se refere à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade de desenvolver um discurso de transformação e emancipação social que não se aferre dogmáticamente a suas próprias suposições doutrinárias, se reconhece que a história pode ser mudada, que o potencial para a transformação radical existe. Ainda que não se pode falar de uma só teoria crítica universalmente compartilhada, pode-se considerar como tentativa comum avaliar as novas conformações do capitalismo em sua busca de controle econômico e ideológico. Poder localizar as bases de uma teoria crítica faz necessário atender ao trabalho desenvolvido pela Escola de Frankfurt.

Palavras importantes: Teoria crítica, reprodução social e cultural, ideologia, curriculum, resistência.

● Introducción

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan; se opuso a todas las teorías que enfatizan la armonía social ya que dejan sin problematizar las nociones básicas de la sociedad.

Critica a la razón instrumental en su promesa de la racionalidad como manera de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. Develando que la racionalidad, y con ella la instrumentalización, se adueñan de todos los ámbitos de la vida cotidiana y las instituciones, los medios de comunicación masiva, la escuela, el lugar de trabajo.

Aunque autores como Marcuse (1968) creían que la razón contenía un elemento crítico y que era todavía capaz de reconstituir la historia. Adorno (1973), considera que, la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada; bajo esas circunstancias históricas, ésta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social.

Aparecen dos aspectos fundamentales del pensamiento de la Escuela de Frankfurt. Primero, que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista.

Este positivismo pretende: la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos; la orientación de dicho pensamiento hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud; la fe que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación. En

el grado en que la realidad es científicamente comprendida y transformada, en el grado en que la sociedad se hace industrial y tecnológica, el positivismo halla en la sociedad el medio para la realización de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos (Marcuse, 1964)

Ante la visión acabada y armónica que propone la teoría positivista, en la cual se desea reforzar la noción de neutralidad, la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor. Así el pensamiento crítico se convierte en la precondition para la libertad humana. Se reconoce que el positivismo en su lógica predecible, verificable, transferible y operable, es en realidad una noción de dominio unilateral, por lo cual surge como alternativa el pensamiento dialéctico como forma de crítica que argumenta una conexión entre conocimiento, poder y dominación.

La observación racional no puede tomar el lugar de la reflexión y el entendimiento críticos. Esto es, uno no empieza con la observación sino con un marco de referencia teórico, mientras que es indiscutible que la experimentación nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. Se hace indispensable un marco teórico crítico que permita comprender y enmarcar lo que se observa.

De esta manera, la teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra, establecen una relación dialéctica. La teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada y, al mismo tiempo, ella posibilita el cambio de dicho contexto, llegando a ser un elemento transformador, se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado.



● Sobre la Razón Instrumental en el ambiente escolar

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. Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) argumentaron que esta nueva forma de dominación es esencialmente ideológica; instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc., se convierten en objetos que pueden reproducir los ideales que se establecen.

La dominación de la naturaleza y la sociedad se llevaba a cabo bajo el pretexto del progreso técnico y el crecimiento económico, legitimándose así la lógica del capital y de sus instituciones; se busca el control de la esfera cultural en favor de la dominación social y política, mediante la reproducción y legitimación de los sistemas de creencias y valores dominantes.

Para la escuela de Frankfurt, las escuelas es un agente de reproducción cultural y social; pero, dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases, reconocen la posibilidad de un actuar diferente; no es un espacio armónico ni neutral, sino un lugar donde existe el conflicto, entendido éste como formas de resistencia a los discursos dominantes; al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

Por lo tanto, es importante que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación sean conscientes de la forma en que llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan

afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida.

El discurso oficial de la escolarización despolitiza la noción de cultura y desestima la resistencia, al presentar a las escuelas como instituciones designadas para beneficiar a todos los estudiantes. Sin embargo, la impresión de la sociedad y la cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar.

Administradores y maestros desarrollan modelos basados en principios de control, predicción y medición. La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética cuestiona las relaciones de desigualdad social establecidas y analiza las razones históricas que dichas relaciones sociales, demuestra que los problemas políticos y cotidianos no pueden ser vistos como simples dificultades técnicas y promoviendo una educación política para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica, una educación que no tiene como principio entrenar sino formar en un interés constante por buscar la libertad ; sin embargo, esta lógica ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental, la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas, un modo de pensamiento en el que "los dilemas humanos básicos son transformados en acertijos para los que supuestamente se pueden encontrar respuestas sencillas" (Apple, 1979).

Si los maestros van más allá de ser agentes de reproducción cultural para ser agentes de movilización cultural, ellos tendrán que comprometer críticamente la naturaleza de su propia formación y participación en la sociedad dominante, incluyendo su papel como intelectuales y mediadores de la cultura dominante (Greene, 1978).

Se hace necesario que los educadores rechacen las teorías educacionales que reducen la escolarización al dominio de las teorías del aprendizaje o a formas de racionalidad tecnocrática que ignoran las preocupaciones centrales del cambio social, de las relaciones de poder y de los conflictos tanto dentro como fuera de las escuelas, entendiendo que la dominación nunca es total, ni tampoco es simplemente impuesta a la gente, lo que permite modelar una forma de resistencia y de pedagogía de oposición. Debe asumir una posición dialéctica.

Una teoría de la dialéctica crítica comienza por el rechazo de la representación "oficial" de la realidad, cuestionando esas verdades "recibidas" y las prácticas sociales que no se cuestionan en las escuelas porque están ajustadas al discurso de la objetividad y la neutralidad.

Una visión crítica nos permite nombrar las tensiones en la ideología y prácticas escolares: no pueden ser analizadas de manera aislada, deben ubicarse en un contexto socioeconómico; son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Así aparece la noción de curriculum oculto como aquellas 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 en la vida en las aulas. Y aparecen tres lecturas de dicha noción: la tradicional, la liberal y la radical. La primera, enfatiza la importancia del curriculum oculto en tanto posibilita la transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes, el trabajo jerárquico, la paciencia y disciplina requeridas para conservar el funcionamiento de la sociedad de clases existente. La liberal, rechaza la visión de los estudiantes como sujetos pasivos, analiza la variedad de formas por las que el conocimiento

es mediado y negociado dentro del marco del salón de clases, reconocen que estas prácticas refuerzan la discriminación de género, pero no tiene en cuenta que dicha discriminación tiene su base fuera de las escuelas y es de carácter ideológico. Su preocupación es la forma en que maestros y estudiantes influyen unos con otros por medio de su producción mutua de significados y de interacciones. Por último, la radical, señala la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón de clases; ayudan a explicar la función política de la escolarización para inculcar en las diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que necesitarán para tomar sus lugares correspondientes en la fuerza de trabajo (Bowles y Gintis, 1976) sin embargo, dan poca esperanza para el cambio social o para la promesa de enseñanza de oposición en las escuelas, al no percibir a los actores del proceso como pasivos sin tener en cuenta su potencial de resistencia al sistema dominante. Debe asumirse la posibilidad de una dialéctica entre la estructura y la intervención humana.

Las teorías de la reproducción toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central, en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción; sin embargo, proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como expresiones imposibles.

Hay dos posiciones principales de acercamientos reproduccionistas para analizar la relación entre escolarización y las sociedades capitalistas de Occidente: teorías de la reproducción social (Althusser y Bowles y Gintis); teorías de la producción cultural (Pierre Bourdieu y Basil Bernstein)

Althusser, reconoce a la escuela como el principal dominante de subyugación de la fuerza de trabajo, se encarga de preparar en habilidades



y competencias a los futuros trabajadores; en ella se introyecta el ser trabajador, ciudadano y respetuoso de las jerarquías sociales. Percibe la ideología como algo inconsciente y tan total que es imposible la reflexión o crítica sobre ella. El poder que se ejerce en la escuela deja sin posibilidades de intervención humana, ni reconoce las posibilidades de autonomía que hay dentro de ella.

Bowles y Gintis, hablan de la correspondencia como esa preparación que da la escuela en su cotidianidad para la futura vida laboral; refuerzan la idea de que los educadores pueden hacer poco por generar cambios ya que sólo reconoces a la escuela como receptora y consumidora de imposiciones desconociendo su posibilidad de producir; en su visión pasiva no se posibilita la dialéctica, desapareciendo las contradicciones y la promesa de un cambio social.

Bourdieu, reconoce en la escuela una autonomía relativa, lo que le permite servir a las demandas externas bajo el pretexto de independencia y neutralidad. La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. La escuela al mostrarse como "transmisora" imparcial promueve la desigualdad en nombre de la justicia. No reconoce una posibilidad de oposición y resistencia por parte de la clase trabajadora; ve el conocimiento y la cultura de estas clases como un pálido reflejo del capital cultural (conocimiento, prácticas de lenguaje, formas de ver el mundo, estilo lingüístico y cultural heredado de la familia) dominante, negando el valor de su producción cultural, no creen la posibilidad transformadora de reivindicación y reconstrucción que tiene la intervención humana del dominado de sus condiciones de vida.

Bernstein (1977) "Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ser público, refleja tanto la distribución del poder como el

poder y los principios del control social", considera que las reformas educativas que demandan de un cambio en la forma del control social presentan escasa amenaza al poder basado en la clase, y también harán muy poco para llevar a cabo un cambio social.

Los estudios neomarxistas van más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, reconociendo que se deben tomar los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para hablar de posibilidades emancipatorias. Esto se logra gracias a que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición y contradicción parcialmente percibidos, los cuales deben ser potenciados para desarrollar estrategias en las escuelas en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable.

Surgen debilidades frente a la teoría de la resistencia: no toda conducta de oposición responde a discursos de autoridad y dominación; falta reconocer la resistencia como contradictoria, como una construcción no homogeneizadora; se ignora el problema de género y raza en la lectura que se hace de las relaciones de dominación; no se puede equiparar a la resistencia con "apolítica"; falta un análisis sobre la afectación de la dominación a la personalidad misma.

Se reconoce que la resistencia tiene un carácter de oposición, de indignación política, en su lógica aparece la intervención humana en relación dialéctica con la dominación cambiante, lo que posibilita construir realidades diferentes. La resistencia aporta a la noción de poder una visión multidimensional, mostrándolo como una posibilidad de libertad en actos cotidianos. La noción radical de resistencia tiene que ser situada en una perspectiva que tome la noción de emancipación como su interés guía en la búsqueda de libertad, haciendo una crítica a la dominación, mediante la autorreflexión, analizando el contexto

y la historia para entender si se está haciendo una “simple oposición” o se busca alcanzar la emancipación.

En esta lógica, la escuela no es solo un lugar de instrucción, sino una cultura dinámica cambiante cuya responsabilidad es habilitar a los estudiantes con conocimiento y destrezas para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos y su sociedad. De esta manera la escuela será un espacio de formación político y ciudadano, donde se piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia.

Si aceptamos que las prácticas escolares presentan unas intencionalidades, por lo que no son neutrales ni objetivas, se hace indispensable analizar la noción de ideología que se materializa en dichas intenciones.

La ideología se refiere a la producción, consumo y representación de ideas y comportamientos, que pueden distorsionar o aclarar la naturaleza de la realidad, operando como un conjunto autónomo de ideas y prácticas que dan sentido a las experiencias humanas; su lógica no puede ser reducido a una conciencia o a unos intereses de clase, su carácter es dialéctico; su potencial crítico sólo llega a ser completamente claro cuando está unido a los conceptos de lucha y crítica, siendo necesario penetrar más allá del discurso y de la conciencia, ver tras lo obvio, lo hegemónico y cotidiano; siempre tendrá una cualidad transformadora y activa.

Siguiendo a Gramsci (1971), el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria.

La ideología puede presentarse como una sumisión a la realidad social, puede estar tan arraigada

como una necesidad humana, de esta manera se limita la libertad como posibilidad de acción y se hace inconsciente ante la repetición rutinaria; sin embargo, al hacer parte de lo humano, también puede anclarse a lo contrario: comunidad, libertad, creatividad, sensibilidad; surge así la tensión. La ideología crítica bajo esta perspectiva, invoca la importancia de educar a la gente para que reconozca la estructura de los intereses que limitan la libertad y posibilita el interrogar si eso que la sociedad ha hecho de nosotros es lo que se quiere; propone hacer consciente lo inconsciente. Dentro del espacio escolar, se propone identificar los mensajes tácitos en las rutinas escolares y descubrir sus intereses emancipatorios o represivos; por parte del maestro, se espera que entienda la relación entre sus experiencias y necesidades de sus ideologías, hacerse consciente de sus caminos, no como destino, si como posibilidad de transformación.

La conciencia humana es contradictoria en sus ideas y conductas por lo que la acomodación y la resistencia están en continua tensión. Para la escuela de Frankfurt el sentido común es eso que se da por hecho sin considerar sus antecedentes, su razón de ser, desde una ideología crítica, es desorden más que armonía lo que define al sentido común, el cual se torna dialéctico entre las nociones hegemónicas y las perspicacias individuales para desenmascarar los mensajes revelados en el sentido común.

La ideología crítica propone la necesidad de una conciencia histórica de lo que cotidianamente se tiene por obvio, por ejemplo, el rol de los educadores o estudiantes; ver críticamente tanto el objeto de análisis como el proceso implicado en tal análisis, representa no sólo el lado activo de la ideología sino su dimensión más crítica. Si la ideología es un proceso por el cual se produce, representa y consume un significado, la ideología crítica es una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en ese proceso y como pueden ser transformados, desafiados o mantenidos.



Dado que se opone al proceso de conocimiento como racionalidad tecnocrática que estimula la pasividad y los contenidos preempaquetados en el acto educativo, su propuesta es promover desde las escuelas la selección, producción e interpretación de textos que permitan ofrecer a los estudiantes el conocimiento, habilidades y sensibilidad crítica necesaria, desde sus propias experiencias vitales, para transformar su historia.

La crítica a la alfabetización revela una lógica instrumental y una ideología positivista de la sociedad dominante; la alfabetización, llega a ser el boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda. Se evidencia que la alfabetización como la escolarización misma, es un fenómeno político y las escuelas no son instituciones neutrales que preparan a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad más amplia.

Ideologías básicas que caracterizan los acercamientos a la alfabetización: instrumental, interaccionista y reproductiva.

La ideología instrumental tiene una perspectiva operacional de teoría y de conocimiento que se hace relevante en el grado en que puede ser visto, en el campo curricular los educadores conceptualizaron a los estudiantes como material en bruto, a las escuelas como fábricas y al aprendizaje como a un subconjunto de principios de la psicología conductual (Kliebard, 1979a). Esta perspectiva está profundamente arraigada en la ideología de la escolarización y esto puede ser visto en el poderoso apoyo dado por los educadores a los sistemas de instrucción basados en la competencia, a los modelos conductistas de pedagogía y una perspectiva apolítica de la cultura escolar. Su enfoque conductual hacia el aprendizaje ofrece claros “pasos” cortos hacia la medición, control y evaluación de la “experiencia de aprendizaje” en conjunto con los objetivos predefinidos.

La ideología interaccionista tiene el interés por recobrar al sujeto y las dimensiones humanas del conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje es visto como la interacción dialéctica entre la persona y el mundo objetivo, en tanto que el conocimiento es visto como una construcción social. Su interés está puesto en el significado, más que en el dominio, en dos perspectivas: una constructivista en la que interesa el desarrollo cognitivo y el crecimiento de la complejidad de los aprendizajes, partiendo de la interacción social, las situaciones problema y la lectura de contextos. Por otro lado, la perspectiva romántica, el significado se ubica en una preocupación por el crecimiento personal, en la felicidad interior y en las relaciones interpersonales que afirman la dignidad y la autonomía del individuo, se busca una expresión del ser y una espontaneidad liberada. Sin embargo, este modelo no profundiza en las relaciones de poder, reduciéndolo a la resolución cognitiva de problemas o a la incursión dentro de “uno mismo”; centrado demasiado en el aula, este modelo ignora la realidad externa, dejando sin espacio al conflicto y la conciencia social, por lo tanto, legitima las relaciones de dominación que están detrás de diferentes formas y modos del discurso.

El enfoque de la reproducción en la escolarización centra su atención en los conceptos de poder, cultura, resistencia y cambio social. Por un lado, le han quitado a las escuelas su inocencia política al enfocarse en las condiciones materiales y sociales que las atan con el Estado, con el proceso de trabajo y con la vida doméstica. Por otro lado, los teóricos de la reproducción han intentado aclarar cómo se inscribe la ideología dominante en la cultura de la escuela y cómo la forma y el contenido de tal ideología son mantenidos y resistidos en el discurso interno del curriculum y en las relaciones antagónicas vividas que conforman la cultura escolar.

Las teorías de la reproducción suministran algunas contribuciones importantes para el desarrollo de una teoría de la alfabetización crítica. Primero,

demuestran la necesidad de que los educadores desarrollen una teoría de la sociedad, a fin de comprender el complejo papel que desempeñan las escuelas como agencias diseñadas para mediar y apoyar la lógica del Estado y los imperativos del capital. Segundo, han ayudado a reconocer que la producción de conocimiento y de las relaciones sociales del salón de clases representan momentos significativos en el proceso de la dominación social. Tercero, implícita en estas críticas se encuentra la suposición de que la alfabetización no puede ser neutral ni objetiva y que en su mayor parte está inscrita en la ideología y en la práctica de la dominación. Sin embargo, la noción de participación humana se minimiza en esas suposiciones, mostrando como el poder actúa sobre la gente más que a través de ella.

En las explicaciones de la teoría de la reproducción, la cultura es vista casi exclusivamente como medio para el control social y de clase. Pero en la teorización de Paulo Freiré se encuentra la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear. Freiré (1973) propone su noción de "concientización". El término se refiere a la interacción de la reflexión crítica y de la acción como dos momentos del proceso de emancipación individual y colectiva. La singularidad de este enfoque es que está situado en una perspectiva crítica que hace énfasis en la transformación de las relaciones entre los dominados y los que dominan dentro de los límites de contextos históricos específicos y marcos culturales concretos.

Muestra la necesidad de desarrollar formas para apropiarse de los elementos de la cultura dominante que son fundamentales para la noción de la alfabetización conceptual: lectura, escritura, expresión oral, sin caer en formas de analfabetismo político, sin perder la capacidad de un análisis crítico y una reconstrucción social, de manera que, pueda generar condiciones para la reflexión y la acción críticas más que para la pasividad y la indignación.

Freiré (1973) cree que el papel del maestro alfabetizador debe crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a situaciones concretas y a experiencias vividas que dan forma a sus vidas diariamente. Reconoce la importancia de usar el capital cultural de los oprimidos para hacer auténticas las voces y modos de conocimiento que usan, siendo necesario decodificar sus propias realidades antes de que puedan comprender las relaciones de dominación que existen fuera de sus experiencias más inmediatas.

- **A manera de cierre: Para los maestros radicales, es necesario hacer una distinción entre educación y escolarización**

La educación tiene un vínculo directo con la creación de esferas públicas alternativas (partiendo de Habermas se construye la noción de la esfera pública como un espacio de mediación entre el Estado y la existencia privada, siendo un instrumento del cambio político y los procesos emancipatorios a través de la autorreflexión y el discurso colectivo), y representa tanto un ideal como una estrategia en favor de una lucha por una democracia social y económica, para esto, debe establecer conexiones orgánicas con las comunidades en las que actúa posibilitando la construcción de experiencias colectivamente producidas, organizadas alrededor de problemas y preocupaciones que permiten la comprensión crítica.

No se trata de que los maestros suministren las prescripciones y los padres de familia, los trabajadores y los oprimidos los reciben y los utilizan; la pregunta fundamental de cómo ellos pueden esclarecer a cada uno de los otros y cómo puede emerger un modo de práctica en el que todos los grupos se puedan beneficiar.



Para los maestros, la educación señala la necesidad de actuar no simplemente como maestros sino como ciudadanos, o si se quiere, como “educadores radicales”, ayudar a destruir los mitos de que la educación y la escolarización son el mismo fenómeno; criticar la noción de que la pericia y las credenciales académicas son las principales cualidades del “intelectual”

Por su parte, la escolarización tiene lugar dentro de instituciones que sirven a los intereses del Estado. En este contexto los educadores radicales deben empezar por sus propias ideas acerca de la sociedad, de la enseñanza y de la emancipación para estructurar y dar forma a las experiencias del salón de clases; además, deben esforzarse por hacer posible la democracia escolar, lo que implica la necesidad de construir alianzas con otros maestros para promover nuevas formas de relaciones sociales y modos de pedagogía dentro de la escuela misma.

Lo que esto sugiere es que la pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor.

● Referencias

- Adorno, T.W., y M. Horkheimer (1972). *Dialectic of Enlightenment*. Trad. John Cummings, Nueva York, Seabury Press.
- Adorno, T.W. (1973). *Negative dialectics*. Nueva York, Seabury Press.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. Londres y Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*, vol. 3, Towards a theory of educational transmission, 2a. ed., Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Bowles, S. y H. Gintis (1976). *Schooling in capitalist America*. Nueva York, Basic Books.
- Freiré, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge, Mass., Harvard Educational Review Monograph (1). [La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI, 1969].
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. Edition and traduction: Quinten Hoare y Geoffrey Smith, Nueva York. International Publishers.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Nueva York, Teachers College Press.
- Giroux, H.A. (1992). *Teoría y Resistencia en educación*. Siglo XXI editores, Mexico.
- Kliebard, H. (1979a). “The drive for curriculum change in the United States 1890-1958”, parte I, “The ideological roots of curriculum as a field specialization”, *Journal of Curriculum Studies*, 11(3).
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man*. Boston, Beacon Press [El hombre unidimensional, México, Mortiz, 1987].
- Marcuse, H. (1968a). *Negations: Essays in critical theory*. Boston, Beacon Press.