

Pedagogía crítica

Henry Giroux
Universidad del Estado de Pennsylvania

Estos son tiempos difíciles para los educadores y educadoras y defensores y defensoras de la educación democrática en Estados Unidos. Presionados por las crecientes fuerzas del profesionalismo y por las guerras culturales, los futuros profesores y profesoras se encuentran en una encrucijada ideológica en cuanto a las responsabilidades cívicas y políticas que asumen al considerarse no sólo profesorado crítico comprometido, sino teórico cultural. Cuanto más se les pide que se definan, a través de un lenguaje corporativo o a través de un discurso que extraiga la política del dominio de la cultura o de la esfera de lo social, más y más se les está presionando para que se hagan o bien esclavos de un poder corporativo, o bien especialistas no comprometidos casados con la esencia de un profesionalismo académico renaciente y degradante. Estas dos posturas requieren una mayor explicación.

Según la defensa derechista de las asociaciones de escuelas profesionales, éstas deberían ser entendidas como un bien privado más que como un bien público; estar unidas a los dictámenes del mercado y ser dirigidas como cualquier otro negocio. Para muchas personas partidarias de esta opinión, las escuelas deberían ser entregadas a corporaciones con capacidad de generar beneficios (ejerciendo control absoluto sobre su organización, currículum y prácticas escolares) o bien organizarse a través de estrategias que favorezcan la elección escolar, las pruebas y las escuelas privadas.

El lenguaje de privatización y las reformas del mercado dan mucha importancia a las normas, evaluación de resultados y responsabilidad de profesorado y estudiantes. La privatización resulta muy sugerente para quienes legislan y no quieren gastar dinero en escuelas, y para los ciudadanos y ciudadanas estadounidenses que no quieren apoyar la educación pública a través de un aumento de impuestos. Tales atractivos son reduccionistas en naturaleza y vacíos en sustancia. No sólo obvian cuestiones de equidad, de igualdad del discurso de normas, sino que se apropian de la retórica democrática de la elección y libertad sin enunciar temas de poder y desigualdad. En estos discursos se da poca importancia a quienes tienen acceso a los recursos, riqueza y poder, que hacen que la gama de posibilidades sea más viable para algunos colectivos y no para otros. Las ideas e imágenes que este modelo corporativo de educación extiende apestan a retórica de insinceridad y política de indiferencia. Despojada de un lenguaje de responsabilidad social, la defensa de la privatización rechaza la suposición de que el fracaso escolar sería mejor entendido dentro de las dinámicas políticas, sociales y económicas de pobreza, carencia de trabajo, sexismo, racismo y discriminación de clases (clatismo), y fondos desiguales, o sobre la base de una disminución de los impuestos. Más bien, el fracaso escolar, especialmente el fracaso de estudiantes de colectivos minoritarios, se atribuye a falta de una inteligencia codificada genéticamente, una cultura de privación o, simplemente, una patología.

La segunda amenaza a la escolaridad democrática y al papel que educadores y educadoras pueden hacer como intelectuales comprometidos de forma crítica, puede verse en las recientes intervenciones de un número creciente de gente progresista y conservadora que intenta reducir la pedagogía al formalismo técnico y a la tarea hermética, simplemente, de enseñar el contenido (evaluación, método, etc.), o tener una política y pedagogía estrechamente definidas dentro de una dicotomía que pone los presuntos temas materiales «reales» de clase y trabajo contra una política marginalizadora y fragmentadora de identidad, por un lado, y contra una gama de diferentes batallas de feria ineficaces sobre la cultura, por otro. El último modelo politizado es característico de una economía resurgente arraigada a un concepto de clases totalizador en el que se argumenta que «podemos hacer clase o cultura, pero no podemos hacer las dos cosas». Lamentablemente, este modelo no solamente no logra reconocer cómo están entretelados los asuntos de raza, género, edad, orientación sexual y clase, sino que, además, se niega a reconocer la función pedagógica de la cultura como sitio donde se construyen las identidades, se movilizan los deseos y se forman los valores morales. Ellis Willis, oponiéndose a esta postura, argumenta correctamente que si la gente *[...] no está preparada para defender su derecho a la libertad e igualdad, en cuanto a sus relaciones personales, tampoco lo estará para luchar con constancia a favor de sus intereses económicos.*

En resumidas cuentas, este modelo totalizador de clases funciona principalmente para borrar la manera como la cultura, como campo de lucha, da forma a nuestro sentido de sujeto político y media en las relaciones entre

protestas y estructuras de poder basadas materialmente y los contextos de las luchas cotidianas. Esta posición es evidente en los trabajos de Jim Sleep, Todd Gitlin y Michael Lind, y en otros que argumentan que las luchas culturales, especialmente las que tratan con movimientos sociales actuales que están organizados alrededor de la sexualidad, género, raza, política de la representatividad y multiculturalismo, no son nada más que un débil sustituto de las políticas «reales», sobre todo las que se centran en la clase, el trabajo y la desigualdad. Según esta posición, los movimientos que no logran organizarse alrededor de los asuntos económicos, le crean mala reputación a la política. Se obvia por completo la idea por la que se entiende que las luchas por la cultura son el corazón de las luchas por el significado, agencia y resistencia, y representan un sitio diferente, pero no menos importante que donde las luchas políticas tienen lugar. Además, si las políticas de la identidad representan una amenaza tan trascendente a la categoría universal que el clasismo parece representar para algunos críticos, tal y como argumenta el historiador Robin Kelley (1998), puede que sea porque tales críticos o bien no logran entender cómo se vive la clase a través de la raza, la orientación sexual y el género, o bien porque el retorno a una forma de guerra de clases contra la corporación represente, simplemente, otra forma de política de identidad; es decir, una especie de hombre blanco que no puede imaginarse ningún movimiento dirigido por norteamericanos negros, mujeres latinas u homosexuales y lesbianas que hablen de parte de todos o apunten el tema del humanismo radical.

Otra versión del ataque contra la cultura como lucha pedagógica, política y de resistencia, se refleja en el trabajo de tradicionalistas tales como Harold Bloom y progresistas tales como Richard Rorty; ambos lamentan la muerte del romanticismo, de la inspiración y esperanza, al ser víctimas del discurso del poder, política y multiculturalismo. Para Bloom, la crítica literaria ha sido reemplazada en el mundo académico por la crítica cultural, y el resultado es (nada más y nada menos) la muerte de la crítica. Bloom no puede soportar lo que él llama «clubes de identidad», y argumenta que:

El multiculturalismo es una mentira, una máscara para la mediocridad de la policía académica que controla las mentes. La Gestapo de nuestros campus.

Bloom quiere llevar la cultura hacia la esfera de la trascendencia estética, sin ser mimada ni corrompida por la política de representación, ni la lucha contra la memoria pública, ni el imperativo democrático para una constante autocritica y una crítica social. Aunque Richard Rorty no descarta la política como una categoría significativa de la vida pública, si la abstrae de la cultura y, al hacerlo, legitima una lectura conservadora de la pedagogía y estética. Según Rorty, no se puede

[...] encontrar valor inspirador en un texto, a la vez que se entiende como mecanismo de producción cultural.

Esta separación de la esperanza, política y pasión, no se ha mantenido inalterada. Educadores y educadoras críticos han rechazado firmemente una división tan rígida entre comprensión y esperanza, mente y corazón, pensamiento y acción. Para ellos, la esperanza representa una práctica de demostración, un acto de imaginación moral que permite al profesorado y a otros trabajadores y trabajadoras culturales pensar y actuar de la misma manera. La esperanza exige estar presente en las prácticas transformadoras, y una de las tareas de la educación progresista es descubrir oportunidades para que la esperanza forme parte de un proyecto pedagógico y político más amplio. Subrayar esta forma de política cultural de la esperanza es un punto de vista de la pedagogía radical que se encuentra entre las líneas divisorias donde las relaciones entre dominación, opresión, poder e impotencia continúan produciéndose y reproduciéndose. Como elemento definidor de la política y pedagogía, la esperanza para muchos trabajadores y trabajadoras culturales siempre significó escuchar a, y trabajar con, los pobres y otros colectivos excluidos para que pudiesen tener voz y voto y cambiar las relaciones opresivas del poder. Sin embargo, la relegitimación profesional en tiempos difíciles parece ser el orden del día, ya que un número creciente de académicos se niegan a reconocer la universidad o la escuela pública como esferas críticas y ofrecen poca o ninguna resistencia ante la profesionalización escolar, duplicación continua de la fuerza laboral intelectual y ataques actuales contra los pobres, gente mayor, niños y niñas, gente de color y clase obrera en este país.

Es ante el ataque actual hacia la escuela pública y la cultura democrática cuando educadores y educadoras críticos y otros trabajadores y trabajadoras culturales deben crear un nuevo lenguaje para entender la relación entre la escolaridad y la política de la cultura, y ver tal relación en el marco global de la crisis de la democracia y la vida pública en sí.

Dentro de este proyecto de cambio político y educativo, surgen gran cantidad de preguntas sobre la naturaleza y las estrategias para desarrollar un lenguaje y unas prácticas de resistencia. Tales preguntas incluirían las

siguientes: ¿Cómo debería aplicar la educación pública y superior una nueva forma de educación para la gente joven, dadas las nuevas formas de pedagogía cultural que han surgido fuera del ámbito de la escolaridad convencional? A la luz de estos cambios, ¿cómo responden los educadores y educadoras a las preguntas basadas en los valores con relación a la variedad de propósitos que tienen las escuelas públicas y la educación superior; qué conocimientos valen más y qué significa reclamar la autoridad en un mundo donde las fronteras están constantemente cambiando? ¿De qué manera podría entenderse la pedagogía como una práctica política y moral, y/o simplemente como una estrategia técnica? ¿Y qué relación debería tener el personal educador, entendido como intelectual público, con la gente joven a medida que desarrollan el sentido de sujeto, especialmente con relación a las obligaciones de la ciudadanía crítica y la vida pública dentro de un paisaje global y cultural radicalmente transformado?

La base para tal proyecto es la suposición de que la pedagogía es el resultado de diversas luchas y no, simplemente, un discurso a priori que primero ha de descubrirse para después dominarse sólo como si fuera un conjunto de recetas que ejecutar. La pedagogía crítica que se contempla como un conjunto de suposiciones teoréticas y prácticas y como un cuerpo de conocimiento ingenioso, contextual y en marcha, se sitúa en medio de la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas del poder. Como forma de política cultural, la pedagogía crítica toma la cultura no como una categoría trascendental o como una esfera social despolitizada, sino como un lugar crucial para «la producción y la lucha contra el poder». (Grossberg, 1994)

En este discurso, la pedagogía llega a ser una forma de práctica social que surge de ciertas condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales. Arraigada a una visión ética y política que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen, la pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y ser capaces de negociar y participar en las estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública. Pero esto sugiere algo más que un argumento convincente para contemplar la pedagogía crítica como una forma de política cultural, unida al proyecto de ciudadanía activa y democrática; también trata otro discurso social basado en luchas públicas más generales que descubren cómo la pedagogía trabaja dentro de la cultura popular para producir conocimiento, identidades seguras y legitimar determinadas formas de poder. Para cualquier proyecto que trata la crisis de la escolaridad, cultura y democracia, es básica la necesidad no solamente de desmitificar las suposiciones de sentido común y las prácticas sociales que hay en los modelos dominantes de la política cultural, escolaridad y formación del profesorado, sino también la necesidad de proporcionar lo que Max Weber (citado en Bordieu y Haacke, 1995) una vez llamó los modelos de «profecía ejemplar».

Los modelos de la profecía ejemplar, más que narrar la dinámica de la crítica, narran las estrategias del compromiso y transformación. En tales modelos, la esperanza aparece, no para que haya una narrativa clara, precisiones tecnológicas fáciles u objetividad, sino para que haya un instrumento imprescindible que permita (al profesorado, estudiantes y resto de personal) intervenir y actuar estratégicamente para cambiar los contextos que ayudan a sus capacidades de ser agentes críticos o las restringen, para mantener viva la promesa de la pedagogía como un acto de ciudadanía crítica y justicia social. En ese discurso, la teoría equivale a una forma de alfabetización crítica que debe permanecer abierta, parcial y deconstructiva, para poder cuestionar la autoridad, deshacer las relaciones de dominación y proveer opciones para que las personas puedan entender e intervenir en las condiciones que dan forma a sus vidas. Pero la teoría, alfabetización y pedagogía, en su contexto, tienen que ser también autocríticas, abiertas a la especulación y nunca dispuestas a acabar la discusión.

Los educadores y educadoras progresistas en todo el mundo tienen que enfrentarse al desafío de unir cultura y política, para hacer que lo pedagógico sea más político uniendo el aprendizaje, en su sentido más amplio, a la misma naturaleza del cambio social. Esto sugiere un rehacer las relaciones entre cultura, pedagogía y política. Lo que hace falta para convertir cualquier noción viable de pedagogía en profecía ejemplar es el reconocimiento de que la cultura está compuesta de sujetos y política, porque ésta provee los recursos a través de los cuales las personas aprenden a pensar acerca de sí mismas y a relacionarse con los demás y con el mundo que les rodea. La cultura, ni flota por doquier ni tampoco está estancada. Sin embargo, tal conocimiento sugiere más que un reconocimiento de la cultura como terreno de lucha; también sugiere que los trabajadores y trabajadoras culturales profundicen en el significado de lo político a través de la producción de prácticas pedagógicas que impliquen y desafíen estas estrategias representativas, maquinarias materiales y tecnológicas de poder, que

condicionan y están condicionadas por el juego indeterminado del poder, conflicto y opresión dentro de la sociedad.

La cultura es el campo social donde repetidamente el poder cambia, las identidades están constantemente en tránsito y el sujeto se sitúa, a menudo, donde menos se le reconoce. El sujeto, en este discurso, suele no estar prefigurado ni siempre en su lugar, sino que está sometido a negociación y lucha, y abierto para crear nuevas posibilidades democráticas, configuraciones y transformaciones. Y sigue siendo imprescindible, al ocuparnos del lugar de la «política cultural», para cualquier noción viable de política con relación a cómo los sujetos se sitúan en las relaciones históricas, sociales, económicas y culturales (Hall, 1997). La fuerza educativa de la cultura reside en su atención a las representaciones y discursos éticos, como condición necesaria para el aprendizaje, agencia, funcionamiento de las prácticas sociales y política en sí. Como fuerza pedagógica, la cultura está saturada con la política y ofrece (en su sentido más amplio) el contexto y contenido para la negociación del conocimiento y habilidades que facilitan una lectura crítica del mundo desde una postura de sujeto y posibilidad, en el marco de relaciones desiguales de poder.

La naturaleza cambiante de las representaciones, el espacio y las instituciones culturales en los tiempos modernos, son básicas para entender su función pedagógica. Por un lado, la cultura es sustantiva, ya que, como complejo de instituciones, nuevas tecnologías, prácticas y productos, ha extendido «el alcance, volumen y variedad de significados, mensajes e imágenes que se pueden transmitir» a través del tiempo y el espacio (Hall y otros, 1997). Por otro lado, la explosión de la información producida dentro del dominio cultural registra el cambio en la manera de pensar acerca del conocimiento como forma primaria de producción, que se convierte en la fuerza productiva clave. La cultura en estos términos es más que «un texto o una comodidad: es el lugar de la producción y lucha contra el poder» (Grossberg, 1997).

La primacía de la cultura, como una fuerza sustantiva y epistemológica, resalta la naturaleza educacional de la cultura como un lugar donde las identidades se están transformando continuamente y el poder se está decretando. Dentro de este contexto, el aprendizaje en sí llega a ser el medio no solamente para la adquisición del sujeto, sino para lo imaginario del cambio social en sí.

La fuerza educativa de la cultura vuelve a definir la política del poder, la naturaleza política de la representación y la centralidad de la pedagogía como un principio que define el cambio social; también despliega nuestro entendimiento del alcance público de la pedagogía como una práctica educativa que «opera dentro y fuera de la academia» (Hall, 1992), extendiendo su alcance a través de múltiples lugares y esferas. Como práctica activa, la pedagogía está en todos estos espacios públicos en los que la cultura opera para asegurar las identidades, hace de puente para negociar la relación entre el conocimiento, placer y valores, y rinde autoridad crucial y problemática al legitimar prácticas sociales determinadas, comunidades y formas de poder. Si el sujeto está negociado, hecho, y hecho de nuevo dentro de las relaciones simbólicas y materiales del poder, y decretado dentro de los contextos históricos y relacionales, diversos y cambiantes, no puede ser obviado de las posibilidades autorreflexivas de la pedagogía ni de la dinámica de la política cultural.

Como mencioné al principio, conservadores, liberales y radicales, en la última década, han rechazado la relación entre cultura y política y la suposición relacionada de que la pedagogía es una práctica política cultural y operativa.

Contrario a este punto de vista, es menester que los educadores y educadoras pongan énfasis en que la pedagogía representa, más bien, una práctica moral y política y no meramente un procedimiento técnico. Por eso, siempre tiene que entenderse dentro del proyecto que la informa junto con las formaciones históricas y sociales de las cuales ha surgido tal proyecto. Aquí no solamente se arriesga el unir la pedagogía crítica a prácticas que son interdisciplinarias, transgresoras y opuestas, sino que también se arriesga el conectar tales prácticas con proyectos más extensos diseñados para mejorar la democracia racial, económica y política. Si vamos a unir la pedagogía como práctica operativa y crítica para la expansión de identidades democráticas, relaciones y prácticas, tal proyecto tiene que dirigirse hacia los problemas sociales más urgentes de nuestros tiempos, especialmente hacia los asuntos de desigualdad económica e injusticia racial. Para este proyecto, es básica la necesidad de empezar desde estas intersecciones donde la gente realmente vive su vida. En este contexto, la alfabetización crítica se convierte en parte de la pedagogía pública diseñada para entender el contexto social de la vida cotidiana como relaciones de poder vividas. Pero la alfabetización también representa una pedagogía que rompe, que está hecha para persuadir, al profesorado y estudiantes, de que se fijen,

testimoniándolos, en los dilemas éticos y políticos que dan vida a las particularidades de sus vidas y conexiones con una realidad social más grande. Implícita en esta noción del proyecto, está una afirmación de la naturaleza pública de la educación como forma de política cultural, y está, también, la importancia de la cultura como lucha por el significado y la identidad, una lucha que es menester para la formación de la memoria pública, las ideologías de resistencia y la democracia multicultural. La pedagogía, en este discurso, no es meramente una práctica crítica, sino que es parte de una intervención pedagógica más amplia de la política cultural, y es parte de una escolaridad que se une a los problemas más importantes y significativos de una sociedad y a unas consideraciones globales más amplias.

La pedagogía crítica abre un espacio para discutir las fronteras académicas convencionales y las cuestiones que van surgiendo
[...] más allá de las fronteras institucionales de la organización disciplinaria de preguntas y respuestas (Grossberg, 1996, p. 145).

Tal pedagogía no separa los asuntos culturales de las relaciones sistemáticas del poder ni tampoco pasa por alto el riesgo que puede haber cuando profesores y profesoras y estudiantes desafían las creencias, ideas y valores existentes, especialmente cuando a menudo, marcan escuelas de educación relativamente conservadoras.

Tenemos demasiada información de primera mano de cómo opera el terrorismo pedagógico dentro de los programas de educación en Estados Unidos (véase Leistyna, 1999). No nos pilla por sorpresa que el trabajo de una generación de teóricos y teóricas críticos, y educadores y educadoras radicales, siempre haya estado al margen de los discursos educacionales establecidos. Suelen reírse y critican a estudiantes que escogen este trabajo, quitándole importancia al decir que es demasiado político o no científico. No obstante, en vez de fijarse en tales experiencias a través de unas lentes de desesperación o cinismo, es necesario desarrollar un discurso opuesto que permita cambiar estas prácticas y desarrollar las contradicciones y posibilidades en el trabajo, para que el profesorado y los estudiantes puedan desenvolver enclaves de resistencia bajo las presiones institucionales más reaccionarias. Al mismo tiempo, la idea del profesorado, como intelectualidad pública, sugiere que los educadores y educadoras resalten y hagan problemáticos los intereses políticos e ideológicos que estructuran sus trabajos. Ni el conocimiento que el profesorado enseña ni las maneras empleadas para enseñar son inocentes; ambos están informados por valores que necesitan ser reconocidos y usados críticamente por sus implicaciones y efectos. Dicho de otra manera: los educadores y educadoras tienen que manifestar su propia implicación subjetiva en cuanto al conocimiento y prácticas que usan en la clase. Discusiones explícitas de qué, de cómo y por qué enseñamos y aprendemos, son necesarias para transformar nuestras propias inversiones políticas, culturales e ideológicas en recursos que hagan que la autoridad sea el objetivo de la autocrítica, así como una aplicación de la crítica social.

El desafío al que se enfrentan educadores y educadoras y estudiantes, representa parte de un desafío mayor para desarrollar y sostener las culturas públicas democráticas, para conseguir que educadores y educadoras hagan explícitas las metas morales y políticas que funcionan en sus prácticas y desarrollen pedagogías que se encarguen críticamente de demostrar cómo el conocimiento está relacionado con el poder de la autodefinición y transformación social. Este desafío también refuerza el argumento para formar profesores y profesoras y estudiantes que se muevan hacia y a través de las fronteras disciplinarias, **políticas y culturales** para poder plantearse nuevas preguntas, producir contextos diversos dentro de los cuales se puedan organizar las energías de una visión moral y recurrir a los recursos intelectuales necesarios para entender y transformar aquellas instituciones y fuerzas que siguen.

[...] haciendo que las vidas que vivimos y las sociedades en las que vivimos sean profundamente antihumanos (Hall, 1992, p. 18),

La educación pública y superior tiene que adoptar enclaves de deliberación y resistencia dentro y fuera de la escolaridad institucional, para que no se contemple la democracia como algo que sobra, sino como algo imprescindible para el mismo proceso de aprendizaje. Por debajo de este proyecto está el reconocer que la crisis de la educación y democracia solamente puede ser entendida y desafiada si profesorado y estudiantes aprenden a estar críticamente atentos en cuanto a la relación entre los procesos pedagógicos e históricos, el conocimiento y la producción de identidades competitivas, y la relación entre «las tradiciones académicas» y el proceso de mitificación. La pedagogía, en este contexto, ni es neutra ni apolítica, sino una forma de producción cultural y política cultural interdisciplinaria que está implicada continuamente en el derrumbamiento de las fronteras, es transgresora en su desafío a la autoridad y poder, e intertextual en su intento de unir lo específico

a lo nacional y transnacional. El proyecto que subraya tal pedagogía puede tomar muchas formas, pero está impulsado desde temas como la compasión y responsabilidad social, teniendo como meta el profundizar y extender las posibilidades para la felicidad humana, el sujeto crítico, la justicia racial y la democracia económica y política.

Educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y justicia social por encima de la lógica del mercado y lenguaje del individualismo excesivo. A medida que la idea de lo público se derrumba bajo el ataque de las ideologías reaccionarias, que buscan la reducción de los presupuestos, parece ser más urgente, aunque los trabajadores y trabajadoras culturales en la diversidad educativa y esferas públicas centren su trabajo en la crisis escolar como parte de una preocupación más amplia por la formación de ciudadanos y ciudadanas más críticos y críticas y por la democracia en sí. En parte, esto exige que el profesorado tome en serio su propia política y entre en la esfera pública, para implicarse en los asuntos sociales urgentes; igualmente, es necesario e importante que se dirija hacia el aprendizaje y persuasión como elementos pedagógicos imprescindibles que abran espacios donde se pueda cuestionar la autoridad, donde la juventud pueda hablar y ser escuchada por los que tienen poder; además, crear prácticas pedagógicas dentro de una diversidad de culturas públicas que den facilidades a la juventud, para que aprenda cómo ser sujeto de la historia, en vez de estar reducida a una pieza de su mecanismo.

Debido al ataque actual hacia la educación pública en todo el mundo, los educadores y educadoras necesitan desarrollar nuevas alianzas, relaciones y proyectos transnacionales para volver a pensar lo que significa aceptar un desafío; como dice el filósofo y presidente checoslovaco Vaclav Havel (1998), para crear sociedades *[...] que tengan espacios para la más rica autodestrucción posible y la más rica participación posible en la vida pública.*

Bibliografía.

Imbernón Francisco, Bartolome Lilia. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Capítulo 3 Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, Henry Giroux, Universidad de Pennsylvani. Página 53.