**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD 151 TOLUCA SUBSEDE IXTLAHUACA**

**“INVESTIGACIÓN SOBRE PEDAGOGÍA CRITICA “**

PRESENTAN:

 ERIKA TORIBIO MATEO.

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ASIGNATURA: TEORÍA PEDAGOGICA CONTEMPORÁNEA.

DOCENTE: ELIZABETH CAPORAL AGUILAR.

GRADO: TERCER SEMESTRE GRUPO: DOS

FECHA DE ENTREGA: VIERNES 11 DE DICIEMBRE DE 2015.

**ÍNDICE**

**PORTADA**

**ÍNDICE**

**INTRODUCCIÓN**.....................................................................................................4

**DESARROLLO**........................................................................................................6

Pedagogías críticas.............................................................................................6

Educación............................................................................................................7

La escuela...........................................................................................................8

Escritura y pensamiento critico...........................................................................9

Pedagogía critica en Colombia...........................................................................11

Pedagogía crítica y democrática........................................................................12

Autores de referencia...................................-.....................................................15

Pedagogía crítica y construcción del conocimiento............................................23

Formas del conocimiento....................................................................................25

Clase...................................................................................................................26

Cultura................................................................................................................26

Hegemonía.........................................................................................................29

Ideología.............................................................................................................34

La pedagogía crítica y las relaciones entre poder y conocimiento.....................39

Pedagogía crítica y el Curriculum.......................................................................44

Pedagogía crítica y la reproducción social.........................................................49

Cuadro de pedagogía critica...................................................................................57

Cuadro de registro de archivos...............................................................................58

Cuadro de páginas web de videos..........................................................................63

**Conclusión**............................................................................................................65

**Bibliografía**............................................................................................................67

**INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo está realizado con la finalidad de dar a conocer el tema de la pedagogía critica, en este pretendemos relatar de manera sintetizada información relevante al tema ya antes mencionado. Si bien en nuestra actual realidad necesitamos de una verdadera pedagogía, en las escuelas se prepara a los alumnos para que después de haber cursado sus diversos niveles salgan a enfrentarse a un campo laboral, pero este no puede ser un desarrollo pleno si el alumno al estar en el aula no Aprendi a ser crítico.

Aquí más que hacer una descripción de los elementos que constituyen a la pedagogía critica, se pretende compartir algunas ideas generales producto de la reflexión en y sobre la práctica docente, sin perder de vista que esta no se puede quedar exenta de la dinámica que plantea la vida en un todo social y complejo.

El interés por la realización del trabajo surge a raíz de que tras revisar varios necesidad de que no solo nosotros conozcamos la importancia de la pedagogía crítica y la forma en que esta influye si se aplica adecuadamente, en nuestro interior deseamos que quien lea el documento que se está presentando conozca y reconozca como puede modificar en la vida propia el hecho de que se ejerza una buena pedagogía critica.

Para empezar la pedagogía crítica en contraposición a las prácticas cotidianas que se encuentran basadas en el instrumentalismo y en la tan pretendida neutralidad ideológica necesita con carácter urgente dos cosas: criticar, analizar los fines de la educación y comprender que el trabajo escolar va más allá del contexto en que se están desarrollando.

Se necesita que la escuela sea concebida como un espacio complejo lleno de significados y significaciones, es por ello que en perspectiva critica el docente necesita replantear su práctica Pedagogica donde la relación maestro-alumno venga dada por el proceso de dialoguicidad, se debe establecer un ambiente donde todos aprenden de todos, y fundamentalmente de aquello que se realiza de forma conjunta.

Ahora bien para que el concepto, aplicación y autores que abordan el tema de la pedagogía critica quede un poco más explicada en esta investigación proponemos no solo el concepto sino que también se puede encontrar aquí en un CD trabajos e investigaciones que se realizaron a cerca del tema ya antes mencionado, de igual forma también se podrá encontrar un cuadro que contiene la dirección o página web de donde se está tomando la información cada apartado contiene nombre del archivo así como fecha de consulta para lo cual podrá corroborarse que la investigación que se está presentando tiene un sustento, al abordar las paginas siguientes se podrá observar la investigación realizada en conjunto por el grupo de compañeros que se encuentra estudiando pedagogía, y estos corresponden al tercer semestre, esperando así que las páginas aquí proporcionadas sean de utilidad para quienes lean y/o revisen la investigación.

**DESARROLLO**

En este apartado se dará a conocer lo que es la pedagogía critica, para ello se partirá de la definición de la misma, de igual manera se encuentran aquí algunos de los autores que han tenido influencia en el tema de la pedagogía critica tales como Freire. Giroux, Gramsci, Cassany por mencionar algunos, por otra parte se puede también encontrar la importancia que tiene la pedagogía critica en la escuela, así también se podrá conocer la pedagogía critica de Colombia propuesta por Freire, el pensamiento y la escritura que se da a partir de dicha pedagogía, se pueden también apreciar algunas características de esta pedagogía, ahora procedamos a checar el contenido.

**Las pedagogías críticas** son un conjunto de prácticas y apuestas pedagógicas alternativas que tienen como propuesta una [enseñanza](https://es.wikipedia.org/wiki/Ense%C3%B1anza) que permita que los estudiantes cuestionen y desafíen la *dominación*, así como las creencias y las prácticas que la generan. Por tal razón, las figuras de poder que operan en las sociedades son revaluadas por la crítica que emerge de esta postura pedagógica. Las **pedagogías críticas** son una relación constante entre teoría y práctica ([praxis](https://es.wikipedia.org/wiki/Praxis)) en la que se busca alcanzar un pensamiento que implique un actuar crítico en la [sociedad](https://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad).

Las pedagogías críticas asentadas en la ciencia social crítica y en el pensamiento contestatario de América Latina, van a situar a la educación de conocimiento como inherente a ella y por lo tanto a ese proceso. Estas pedagogías desarrollan y se desarrollan sobre el cuestionamiento a la idea liberal positivista de que la emancipación social viene de la mano del progreso social y económico; progreso que, a su vez, se sustenta en el desarrollo de una ciencia objetiva (conocimiento universal).

El modelo crítico orientado para “guiar por la pasión y el principio, para ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de la libertad, reconocen tendencias autoritarias, y conectar el conocimiento con el poder y la capacidad de emprender acciones constructivas” fue fuertemente influenciada por la obra de [Paulo Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire), uno de los educadores críticos más aclamados. Según sus escritos, Freire defiende la capacidad de los estudiantes a pensar críticamente acerca de su situación educativa; esta forma de pensar que les permite "reconocer las conexiones entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos."

Hacer realidad la conciencia es un primer paso necesario de la "[praxis](https://es.wikipedia.org/wiki/Praxis)", que se define como el poder y la capacidad de tomar medidas contra la opresión, mientras que destaca la importancia de la educación liberadora. Esta praxis implica participar en un ciclo de teoría, aplicación, evaluación, reflexión, y de nuevo a la teoría. Transformación social es el producto final de la praxis a nivel colectivo.

Las ideas de [Antonio Gramsci](https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Gramsci), pensador marxista italiano y político, también influyeron en el concepto de desarrollo. Sus ideas comenzaron a ser discutidas en [Brasil](https://es.wikipedia.org/wiki/Brasil) desde la década de [1970](https://es.wikipedia.org/wiki/1970), décadas después de que fueron escritos (entre [1929](https://es.wikipedia.org/wiki/1929) y [1937](https://es.wikipedia.org/wiki/1937)) y publicados en la [segunda posguerra](https://es.wikipedia.org/wiki/Posguerra_de_la_Segunda_Guerra_Mundial).

El pensamiento gramsciano en la academia brasileña produjo una influencia en la tesis y disertaciones en la educación, la ciencia política y el trabajo social. Pero hoy en día, Gramsci es uno de los escritores italianos más citados e influyentes no sólo en Brasil, sino también en todo el mundo.

**EDUCACIÓN**

[Henry Giroux](https://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Giroux) hace una observación a la enseñanza tradicional, más específicamente a la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura, la cual ha estado dominada por procesos que la han convertido en una pedagogía puramente procesual y de miras estrechas. Así, Giroux plantea que la enseñanza de las ciencias sociales refleja un malentendido pedagógico por parte de los educadores, dado que los estudiantes reciben una exposición sistemática de temas y acontecimientos seleccionados de la historia y la cultura humana,[3](https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica#cite_note-3) lo cual no los aleja de la percepción conductista de estudiante como tabula rasa o vasija vacía. Es a esta pedagogía alienante a la que [Paulo Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire) también le hace una serie de críticas y la cataloga como la “Pedagogía de la percepción sin tacha”, la cual está en favor de la objetividad y la universalización de las formas no dialécticas de ver el mundo. Ambos pensadores concluyen que esta pedagogía de miras estrechas ocasiona una deshumanización de las personas al infundir en ellas el miedo a pensar críticamente, o peor aun llevándolas a la inhabilidad de hacerlo.

Para Freire, la educación debe abarcar una comprensión diversa e incluyente del mundo, lo cual no implica que ésta sea neutra ni que complazca a todos aquellos que tengan una opinión sobre ella, por el contrario, esta noción de diversidad e inclusión hace que en la educación se sostenga un diálogo con los puntos de vista divergentes y que a través de esta tolerancia de seres desemejantes se cree la democracia, dentro de la que se compartan y construyan pensamientos y opiniones cargados de emociones y saberes diferentes que enriquezcan el saber pedagógico.

De igual manera, Freire hace un llamado a “la unión de la [diversidad](https://es.wikipedia.org/wiki/Diversidad)”, en el sentido de dejar de lado el espacio que separa a un grupo social y étnico de otro. Freire reconoce la existencia de las diferencias interculturales definidas por clase, raza género y naciones, las cuales generan dos tipos de ideologías: de discriminación por parte de los dominantes y de resistencia por parte de los dominados, por lo que apela a la reducción de esta brecha entre y así a la tolerancia y respeto de la subjetividad.

**LA ESCUELA**

Respondiendo a su necesidad y vocación natural de ser más, el ser humano se encuentra en educación constante o permanente, pues él, siendo consciente de su finitud y de que es un ser incompleto, se encamina en una incesante búsqueda de saber el mundo y poder decirlo, ya que no se trata únicamente de aprender sino de enseñar y dejar un legado que asegure una especie de inmortalidad de los trazos humanos. Para crear ese legado y responder a la vocación de ser más, nace la escuela como principal formadora, la cual, sin embargo, se desvía de su fin último al centrarse, como lo afirma Giroux, en la socialización de los alumnos para ser aceptados en la sociedad y no en su formación como seres humanos capaces de tomar sus propias decisiones, contrariando así el pensamiento Kantiano, sobre cumplir la mayoría de edad.

De la escuela como institución educativa se desprende la educación popular, destinada a los adultos. A esta educación se le conoce como popular debido a que debe ir estrechamente ligada a las realidades sociales, tanto urbanas como rurales, y así conducir a la concientización de los educandos al ayudarles a enriquecer su saber empírico previo con uno más crítico y menos ingenuo, uno que les permita enfrentarse a explicaciones deterministas y fatalistas del mundo para cuestionarse sobre ellas, tomando así un aposición característica del postmodernismo radical progresista, el cual lucha contra toda certeza muy segura de su certeza y permite tener una visión verdaderamente

**ESCRITURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO**

El [pensamiento crítico](https://es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_cr%C3%ADtico) es la capacidad para deliberar y discernir que desarrolla un sujeto con el fin de formar un juicio propio sobre distintos asuntos, evitando los dogmas y adoptando una postura crítica.

La escritura por otra parte es una herramienta que permite pensar y hacer uso racional en la construcción de una verdadera [democracia](https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia), ayudando a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una determinada materia. Es así, como según [Henry Giroux](https://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Giroux) la plantea como un proceso dialéctico que ayuda a examinar las relaciones entre escrito-materia, escritor-lector y materia-lector.

Giroux también afirma que la pobreza en el proceso de escritura es un reflejo de la pobreza de pensamiento, es decir, los errores en las composiciones son errores en el proceso de elaboración del pensamiento. Es necesario pues concebir la importancia y la estrecha relación que existe entre escribir y pensar críticamente y que “aprender a escribir es aprender a pensar” y que estos procesos se plasman en sí, en una mediación entre el sujeto y el mundo.

La escritura y la lectura, según académicos, siempre irán ligadas, afirmando que un buen escritor es o fue un buen lector, ya que la lectura es el medio más importante de adquisición y desarrollo del código escrito, es por eso la importancia y relación correspondiente que le da [Daniel Cassany](https://es.wikipedia.org/wiki/Daniel_Cassany)[8](https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica#cite_note-8) al hábito y el placer de la lectura como relacionante de una competencia de escritura igualmente proporcional.

Es así como diferentes escuelas has hecho un esfuerzo por abarcar el tema de la escritura con supuestos debatibles. Entre las principales se encuentran la [tecnocrática](https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnocr%C3%A1tica), la[mimética](https://es.wikipedia.org/wiki/Mim%C3%A9tica), y la [romántica](https://es.wikipedia.org/wiki/Rom%C3%A1ntica).

La **tecnocrática** se ha esforzado en proclamar que el proceso de escritura en una habilidad técnica instrumental, apartada del contenido, la ideación y los esfuerzos normativos. La escritura es artificial, haciendo énfasis en la gramática formal, la cual, ya es sabido que o no tiene ningún efecto o tiene un efecto negativo en la escritura. Se preocupa por ordenar y transcribir pensamientos más no en pensar.

La **mimética** da por sentado que los estudiantes aprenden a escribir a través de la lectura de obras clásicas y bien escritas, que le sirvan de modelos (Platón, Hemingway, Orwell, etc.), o que aprendan la escritura por [ósmosis](https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%93smosis), escribiendo por un proceso de asimilación. Este enfoque si bien ayuda a familiarizarse con las obras más significativas, no garantiza un mejor pensamiento ni escritura.

En la **romántica** se establece que hay una relación causal entre el bienestar del autor y sus habilidades de escritura. Aunque esta escuela ayuda en la exploración de la felicidad y la voluntad humana, desde un enfoque más positivista, no hay una profundización y análisis en el contexto socio-histórico que lo rodea, dejando su premisa sin sentido.

En este sentido las escuelas no estarían cumpliendo con el ideal de un ciudadano mejor para la humanidad, razón por la que fueron creadas, sino que instruye para la aceptación y reproducción de la sociedad existente, tal cual.

Incluso si la responsabilidad directa no recae en los docentes, como en las instituciones, estos deben tener un papel activo en su rol, y replantear y reestructurar la pedagogía, de manera que cumpla con el enunciado categórico de Nietzsche: “Una verdad debe ser criticada, no idolatrada”. Esto implica incluso que no se deben separar la teoría de los hechos, puesto que el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es una participación entre el individuo y la realidad social, esto es, la contextualización de la información.

Dicho de otro modo, los docentes deben garantizar que los estudiantes tengan en cuenta todos sus antecedentes, sociales, históricos, morales, e incluso espirituales, con el fin de que “el conocimiento dé un significado a su existencia”.

**PEDAGOGÍA CRÍTICA EN COLOMBIA**

En el contexto colombiano, debemos pensar en las características mismas de la educación en el país y configurar las prácticas que supone la pedagogía crítica en este contexto. En [Colombia](https://es.wikipedia.org/wiki/Colombia) un país colonizado y con apertura a la colonización, plantearse la educación centrada en el lenguaje, la lectura del mundo, iniciando por el conocimiento de sí mismo para entonces concebirse como libre, resulta una tarea compleja puesto que supone una reestructuración radical de la manera de concebir la educación desde los entes estatales reguladores hasta las aulas. En la actualidad Colombia se encuentra en estado acelerado de apertura económica que parece aceptar las propuestas traídas de las grandes metrópolis europeas y norteamericanas, dándoles casi que un carácter de absoluta realidad y aplicabilidad no sólo en los ámbitos financieros sino incluso en los ámbitos académicos en desconocimiento y detrimento de las necesidades específicas de la educación Colombia. Plantearse una educación en Colombia, de colombianos para colombianos, pensada desde la complejidad de la población y pensando en conocerse a sí misma para poder liberarse del dominio de modelos extranjeros impuestos configura el objetivo de la pedagogía critica en Colombia.

Por otro lado La pedagogía crítica en Colombia tuvo sus primeros representantes en la educación superior, en universidades como, la Universidad de Antióquia, la Universidad Pedagógica de Colombia y la [Universidad del Valle](https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Valle).El movimiento pedagógico en Colombia, es la organización más emblemática en pedagogía crítica. Surgió en 1982 y se constituye como el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores [FECODE](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=FECODE&action=edit&redlink=1) que reúne más de 200.000 maestros de Instituciones públicas con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional. Si bien tuvo su auge en un momento preciso, podemos ver como ahora esos ánimos de libertad y renovación se han apagado poco a poco.

**FUNDAMENTO**

Desde la fundamentación teórica que soportan la pedagogía critica en Colombia, encontramos a [Paulo Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire) quien es el precursor de la pedagogía crítica en Latinoamérica después de sus estudios en la [Escuela de Fráncfort](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Fr%C3%A1ncfort).

Con los siguientes textos podría esbozarse los planteamientos de la pedagogía crítica en Colombia.

La Pedagogía del Oprimido (1970), plantea una renovación total de la sociedad partiendo del desconocimiento de un solo ser apoderado del conocimiento, sino que el conocimiento se gesta desde la interacción social. En este aspecto el objeto de la pedagogía es el contacto social, la interacción con el otro, el conocimiento de sí y no existiría educación sin sociedad ni hombre que pueda ubicarse fuera de ella.

La Importancia del acto de Leer (1984), plantea el reconocimiento de las experiencias como fuente del conocimiento desde que se es niño y la significación de estas vivencias en la configuración de un lector de realidades sociales y no de realidades impuestas.

**PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DEMOCRACIA: APORTES DE GIROUX Y FREIRE**

Tal y como ha sido planteado por [Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Freire) (1969), la pedagogía debe ser una práctica que promueva la [libertad](https://es.wikipedia.org/wiki/Libertad) y la [democracia](https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia); en ese orden de ideas, es esencial pensar en la pedagogía crítica como facilitadora para alcanzar dichos objetivos que cambian realidades sociales. Así, cuando se habla de crítica nos referimos a la formación de una consciencia crítica, la cual a su vez, involucra una actitud reflexiva y dinámica frente a los acontecimientos socio-históricos que nos describen como [sujetos](https://es.wikipedia.org/wiki/Sujeto). De este modo, la pedagogía debe ser formadora de personas responsables social y políticamente; se trata de estar en un constante análisis del contexto, comprensión y solución de problemas en aras de evitar posiciones quietistas, esto pensando en que la crítica y la acción son los rasgos fundamentales de la [mentalidad democrática](https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia).

Dando por sentado que cada ser humano tiene derecho a la educación, siendo muchos de ellos pobres o no; es cuestionable pensar en la realidad de la educación actual en donde, dependiendo de las condiciones socio-económicas de las personas, éstas son formadas de una manera u otra y en muchas ocasiones afectando la calidad de su preparación y su manera de actuar frente al mundo. Es decir, la educación para la [clase oprimida](https://es.wikipedia.org/wiki/Clase) forma individuos con mentalidad básica y precaria, mientras que la educación para la [clase opresora](https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa_del_oprimido) apunta hacia la toma del poder y a una mayor productividad. Para [Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Freire) (1969), la expresión de la [democracia](https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia) es nula en este ámbito siendo la educación generalmente un beneficio de pocos, es por eso que este pedagogo aboga por una [educación](https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n) equitativa y democrática en la cual todos tengan acceso a una buena formación académica que facilite el verdadero cambio social que solo puede darse a través de la concientización de las masas sobre su realidad.

Haciendo alusión a este tema, [Paulo Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire) habla de dos tipos de [educación](https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n); por un lado, la [educación bancaria](https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_bancaria) vista como un instrumento para la [opresión](https://es.wikipedia.org/wiki/Opresi%C3%B3n) en donde la realidad es estática e incambiable, el estudio se mide a partir de la cantidad de ideas y libros leídos y no a partir de la criticidad frente a la realidad. Por otra parte, la educación problematizadora en donde los [educadores](https://es.wikipedia.org/wiki/Profesor) y los estudiantes son investigadores críticos que, a su vez, buscan liberar el pensar mediante la acción de rehacer y transformar el mundo. Asimismo, [Freire](https://es.wikipedia.org/wiki/Freire) plantea la [pedagogía](https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa) como una herramienta que hace cada vez más viable una realidad democrática y equitativa, esto es, que los educadores deben mostrarle a la comunidad oprimida su realidad cultural frente a la comunidad opresora para que los primeros sean conscientes de que están creciendo en una sociedad que los obliga a vivir pasivamente dentro de estructuras [alienantes](https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_marxista_de_la_alienaci%C3%B3n) sin tener derecho a una participación con miras a la formación de una realidad mucho más alentadora. La pedagogía, entonces, conforma un factor esencial para fortalecer e incrementar el pensamiento emancipador en los estudiantes. Esto pues, se hace brindándoles a los estudiantes las herramientas [lingüísticas](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ling%C3%BC%C3%ADsticas&action=edit&redlink=1) y cognitivas que no se limiten al desarrollo de habilidades como la lectura y escritura, sino que les permitan llegar a ser actores en los procesos de cambio social, así como plantear y liderar diálogos críticos.

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. Esta teoría inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Surgió, entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía respondiente, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable.

Algunas de las CARACTERÍSTICAS que conforman esta teoría son:

- Es necesaria la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.

- Está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.

- Debe permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación.

Algunos de los elementos fundamentales de la Pedagogía Crítica son:

- Participación

- Comunicación

- Humanización

- Transformación

- Contextualización

Es preciso aclarar lo que H. Giroux asume como contexto: espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados-espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, sicológicos, ideológicos, etc. que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico.

Lo que un individuo interioriza a través del proceso de socialización depende del contexto en el que éste está inmerso (familiar, social, cultural y educativo). Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida.

“La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo.”

**AUTORES DE REFERENCIA**

En este apartado que hemos denominado “Autores de referencia” presentamos algunas de las figuras indiscutibles dentro de la pedagogía critica, aportando una breve reseña biográfica y bibliográfica de los mismos también se colocaron algunas obras de interés que abordan a la pedagogía critica.

**OBRAS**

* **Impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability**

Development Education Association (DEA)

PDF Impact of global learning

* **Critical thinking in the context of global learning**

Hetan Shah y Kate Brown

PDF Critical thinking in the context of global learning

* **Our Global Future: how can education meet the challenge of change?**

Ipsos Mori Reseach Study

Young People’s experiences of Global Learning

PDF Young People’s experiences of Global Learning

Teacher’s Attitudes to Global Learning

PDF Teachers’s Attitudes to Global Learning

* **Controversias entre las pedagogías**

J.M. Gore

Ver en Google Books

* **Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI**

Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Fisas, Rosa Valls

Ver en Google Books

* **Poética del Pensamiento Crítico**

Ensayo sobre Walter Benjamin

Agustín Martinez

Ver en Google Books

* **El pensamiento crítico en la escuela**

Hugo M. Castellano

Ver en Google Books

* **Pensamiento Crítico: técnicas para su desarrollo**

Agustín Campos Arenas

Ver en Google Books

* **Pensamiento Crítico**

Jose Luis Espíndola Castro

Ver en Google Books

* **Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change**

Raymond A. Morrow

Carlos Alberto Torres

Ver en Google Books

* **Critical Pedagogy: an introduction**

Barry Campol

Ver en Google Books

* **Educational Foundations: an Anthology of Critical Readings**

Alan S. Canestrari, Bruce Marlowe (eds.)

Ver en Google Books

We make the road by walking

* **Conversation on Education and Social Change**

Myles Horton and Paulo Freire

Brenda Bell, John Gaventa, John Peters (eds.)

Ver en Google Books

* **Ciudadanía, poder y educación**

Jaume Martínez Bonafé (coord. )

Ver en Google Books

* **El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del siglo XXI**

J. Trilla (coord.)

Ver en Google Books

* **Pedagogía de la indignación**

Paulo Freire

Ver en Google Books

* **La educación como práctica de la libertad**

Paulo Freire

Ver en Google Books

* **Paulo Freire: a Critical Encounter**

Peter McLaren y Peter Leonard (ed.)

Ver en Google Books

* **Ciudadanía en movimiento**

Vicente Arredondo Ramirez (coord.)

Ver en Google Books

* **Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para un nuevo milenio**

Peter McLaren

Ver en Google Books

* **La vida en las escuelas: una introducción a la Pedagogía Crítica**

Peter McLaren

Ver en Google Books

* **Democracia, Educación y Multiculturalismo**

Carlos Alberto Torres

Ver en Google Books

* **Teoría y Resistencia en Educación**

Henry Giroux

Ver en Google Books

* **La Escuela y la lucha por la ciudadanía**

Henry A. Giroux

Ver en Google Books

* **El harén pedagógico**

Miguel A. Santos Guerra (coord.)

Ver en Google Books

* **La Pedagogía Crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales**

Jose Antonio Antón Valero

* **La Pedagogía Crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales**
* **Pedagogía Crítica: lectura renovada que fortalece el marxismo**

Sergio Quiroz Miranda

PDF Pedagogía Crítica: lectura renovada que fortalece el marxismo

* **Reflexión sobre la Pedagogía Crítica**

Ana Belén Maestre Castro

PDF Reflexión sobre la Pedagogía Crítica

* **Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos**

Peter McLaren, J.L. Kincheloe

Ver en Google Books

* **Pedagogía Crítica y educación en Derechos Humanos**

Abraham Magendzo K.

PDF Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos

* **Pedagogía de la indignación**

Paulo Freire

Ver en Google Books

* **Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI**

Ver en Google Books

* **¿Qué es la pedagogía crítica?**

Aimara Acevedo

* **¿Qué es la pedagogía crítica?**

Educación Crítica para los Medios de Comunicación: Una necesidad urgente para nuestros niños y jóvenes

Maurice Brunner Seco

* **Educación Crítica para los Medios de Comunicación: Una necesidad urgente para nuestros niños y jóvenes**

Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica

Concejo Educativo de Castilla y León

Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica

Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía

Beatriz Fainholc

* **Pedagogía crítica y educación superior**

Jacinto Ordoñez Peñalonzo

PDF Pedagogía crítica y educación superior

* **Teoría crítica y formación del profesorado**

Andrés Ángel Sáenz del Castillo

http://educritica.idoneos.com/

**AUTORES**

**Thomas Kuhn**

Epistemólogo e historiador de la ciencia

**Susan Sontag**

Crítica cultural estadounidense

**Roger Chartier**

Historiador francés de la cultura

**Peter Mclaren**

Profesor canadiense, referente contemporáneo en Educación Crítica

**Paulo Freire**

Precursor de la Educación Popular y uno de los pedágogos más influyentes del siglo XX

**Jose Luis Rebellato**

Filósofo uruguayo, autor de numerosos trabajos sobre Ética, Pedagogía de la Liberación y Educación Popular.

**John Dewey**

Filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense.

**Jakc Mezirow**

Pedágogo estadounidense, especialista en educación crítica de adultos.

**Henry Giroux**

Crítico cultural estadounidense, uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país.

**Hans-Georg Gadamer**

Filósofo alemán, fundador de la Escuela Hermenéutica.

**Clifford Geertz**

Antropólogo estadounidense de gran influencia por sus estudios sobre la cultura.

**Claude Lévi-Strauss**

Antropólogo francés, introductor del enfoque estructuralista en las ciencias sociales.

**Avram Noam Chomsky**

Lingüista, filósofo y activista estadounidense.

**Serge Gruzinsky**

Historiador francés especializado en temas latinoamericanos e historia de las mentalidades.

Como podemos darnos cuenta estos auntores y obras hablan o tienen que ver con el tema de investigación que se está realizando. Ahora tendremos oportunidad de checar su importancia en el conocimiento.

**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Los teóricos de la educación ven al conocimiento como histórica y socialmente arraigado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela o en cualquier lugar nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está socialmente construido, quieren decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo.

Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. No hay un mundo ideal, autónomo, prístino o aborigen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (por ejemplo el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados. No existe una intuición subjetiva pura. No nos encontramos frente al mundo social; vivimos en él. Cuando buscamos el significado de los acontecimientos buscamos el significado de lo social. Podemos ahora formular ciertas preguntas con respecto a la construcción social del conocimiento, tales como: ¿Por qué las mujeres y los grupos minoritarios suelen ver las cuestiones sociales de manera diferente a como lo hacen los varones blancos? ¿Por qué es más probable que los educadores aprecien más las opiniones del estudiante blanco de clase media, por ejemplo, que las de las mujeres negras?

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano -nuestras construcciones sociales o "subjetividades"- es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las funciones sociales del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras. Por ejemplo, en muchos espacios de formación de carácter formal o no formal, los programas de ciencias y matemáticas son más favorecidos que los referidos a la filosofía, antropología, sociología, la historia o la pedagogía. Esto puede explicarse por el vínculo entre las necesidades de la gran empresa para competir en los mercados y los imperativos del movimiento conservador que defiende la escuela como corporación. Ciertos tipos de conocimiento legitiman ciertos intereses de género, clase y raza. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? ¿Quién queda excluido como resultado? ¿Quién es marginado?

Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Cuál es el lenguaje usado por los educadores? ¿Por qué no es probable que el pueblo vote por una mujer o por un negro para presidente? ¿Cómo refuerza el conocimiento los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la población vulnerable? ¿Qué se toma en cuenta para que algunos conocimientos tengan más alto estatus (como los grandes trabajos de filósofos o científicos) mientras los conocimientos prácticos de la gente común o marginada o de los grupos sojuzgados son con frecuencia desacreditados y devaluados?¿Por qué aprendemos acerca de los grandes "hombres" en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? ¿Por qué no aprendemos más acerca del movimiento laboral y de otros movimientos de resistencia? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos de la sociedad?

**FORMAS DE CONOCIMIENTO**

La pedagogía crítica sigue la distinción respecto a las formas en que es ubicado el conocimiento del teórico social Jurgen Habermas. Examinemos este concepto en el contexto de la formación en general. Los trabajadores de la corriente dominante que trabajan dentro de las ideologías liberal y conservadora enfatizan el conocimiento técnico (similar al Conocimiento Productivo de Giroux): conocimiento es lo que puede ser medido y cuantificado. El conocimiento técnico está basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y exámenes o pruebas de aptitud, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes.

Un segundo tipo, el conocimiento práctico, apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo. El conocimiento práctico se adquiere en general mediante descripción y análisis en forma histórica o de desarrollo de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales. El investigador educacional liberal que emprende el trabajo de campo en una escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes adquiere conocimiento práctico, por ejemplo. Este tipo de conocimiento no suele ser generado numéricamente ni somete los datos a alguna clase de instrumento estadístico.

No obstante, el educador crítico está más interesado en lo que Habermas llama el conocimiento emancipatorio (similar al conocimiento directivo de Giroux), que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. El conocimiento emancipador nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberadora y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

**CLASE**

La clase se refiere a las relaciones económicas sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y de rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quién la produce y quién la recibe. El trabajo excedente es el trabajo emprendido por los trabajadores más allá del que es necesario. Las relaciones de clase también se refieren a la distribución social del poder y su disposición estructural. Hoy en día hay mayores distinciones dentro de las clases trabajadoras y es posible hablar de nuevas subclases dentro de la estructura social constituidas por sectores de las agrupaciones indígenas junto con los ancianos, los minusválidos, homosexuales y otros grupos económicos marginados.

**CULTURA**

El concepto de cultura, tan variado como sea, es esencial para el entendimiento de la pedagogía crítica. Utilizo el término "cultura" aquí para significar las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas". Además de definir la cultura como un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo, necesitamos reconocer cómo las cuestiones culturales nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor; la capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social; la expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad.

El vínculo entre cultura y poder ha sido ampliamente analizado en la teoría social crítica a través de los años. Por lo tanto es posible ofrecer tres postulados de esa literatura que iluminan en particular la lógica política que subyace en las diferentes relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, la cultura está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. Segundo, la cultura es analizada no sólo como una forma de vida sino como una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder. Tercero, la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. Lo que es importante aquí es que cada uno de estos puntos plantea cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades son mantenidas y desafiadas en las esferas de la cultura y de la sociedad.

**CULTURA DOMINANTE, CULTURA SUBORDINADA Y SUBCULTURA**

Tres categorías centrales relacionadas con el concepto de cultura –cultura dominante, cultura subordinada y subcultura- han sido muy discutidas en recientes trabajos críticos. Una cultura puede ser fácilmente analizada como cultura de origen "dominante" o "subordinada". La cultura dominante se refiere a las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante son parte de la cultura subordinada. Los grupos subculturales pueden ser descritos como subconjuntos de las dos culturas de origen (la dominante y la subordinada).

Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la de la cultura dominante. La mayor parte de las subculturas de la clase trabajadora existen en una posición subordinada en la sociedad, y muchos de sus miembros se involucran en actos de oposición a la cultura dominante de la clase media. No obstante, es importante recordar que la gente no habita las culturas o las clases sociales sino que vive relaciones de clase o culturales, algunas de las cuales pueden ser dominantes mientras que otras son subordinadas.

Las subculturas están envueltas en la disputa por el "espacio" cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que esta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Que escojamos examinar grupos subculturales de clase media (rockeros, comegato, punk, y otros) o bandas y pandillas propias de los barrios; las subculturas son con más frecuencia negociadoras que verdaderamente opuestas. Como lo señala John Muncie, esto se debe a que operan sobre todo en el espacio del ocio que es muy vulnerable a la incorporación comercial e ideológica. Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbres, grupos etareos y razas. Pese a la frecuente y feroz explotación de la resistencia subcultural de varias subculturas de jóvenes hecha por las instituciones burguesas;(la escuela, el lugar de trabajo, el sistema de justicia, las industrias de consumo; principalmente los medios de comunicación de masas), las subculturas en general son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados; en consecuencia, representan diferentes grados de lucha en contra de la sojuzgación. Muchos movimientos subculturales reflejan una crisis en la sociedad dominante más que una movilización unificada en contra de ella. Por ejemplo, el movimiento hippie en los sesenta representó en parte un ejercicio de socialismo pequeñoburgués hecho por radicales de clase media que estaban movidos tanto por principios idealistas como por una búsqueda de ayuda espiritual y de estilo de vida. Esto a menudo sirvió para quitar la atención crítica de las desigualdades estructurales de la sociedad capitalista. Como Muncie argumenta, las subculturas constituyen “una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella". La contracultura de los jóvenes de los sesenta fue el abono ideológico que fertilizó mi pedagogía. Había aprendido los rudimentos del radicalismo de la clase media que estaba preocupada con la política pública y evitaba el examen concienzudo y crítico de las desigualdades estructurales que se daban dentro del orden social.

**FORMAS CULTURALES**

Las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura, tales como los que se encuentran en la música, el vestido, la alimentación, la religión, la danza y la educación, que se han desarrollado a partir de los esfuerzos de los grupos por definir sus vidas en el entorno político y material. La televisión, los videos, y las películas se consideran corno formas culturales. La escolarización también es una forma cultural, lo mismo que el béisbol o el basquetbol. Las formas culturales no existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo y de las emociones primarias (amor, dolor, rabia, tristeza, alegría…) la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, raza y género.

**HEGEMONÍA**

La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como hegemonía. La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales me refiero a lo que la gente dice y hace. Naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de éstos. Las formas sociales son los principios que proveen y dan legitimidad a prácticas sociales específicas. Por ejemplo, la legislatura estatal es una forma social que da legitimidad a la práctica social en los espacios educacionales o formativos. El término estructuras sociales puede definirse como los imperativos que limitan la vida individual, que parecen estar más allá del control individual y que tienen su origen en las relaciones de poder que gobiernan a la sociedad. Podemos, así, hablar de la "estructura de clase" o de la "estructura económica" de nuestra sociedad.

La hegemonía es una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión. La hegemonía operaba en mis prácticas como maestro de escuela básica. Dado que no enseñé a mis estudiantes a cuestionar los valores prevalecientes, las actitudes y las prácticas sociales de la sociedad dominante en una forma sostenida y crítica, mi clase preservó la hegemonía de la cultura dominante.

Esa hegemonía era impugnada cuando los estudiantes cuestionaban mi autoridad resistiéndose e interrumpiendo las lecciones. La clase dominante asegura la hegemonía -el consentimiento por parte del dominado- proporcionando símbolos, representaciones y prácticas de vida social en tal forma que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio quedan escondidas. Al perpetuar el mito del logro individual (el éxito) y la iniciativa en los medios masivos de comunicación, las escuelas, la iglesia y la familia, por ejemplo, la cultura dominante segura que los grupos subordinados que fracasan en la escuela o en e1 mundo de los "ricos y famosos" vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener "suerte". Los oprimidos se culpan a sí mismos del fracaso en la escuela, un fracaso que puede ciertamente atribuirse a los efectos estructurales de la economía y a la división por clases de trabajo (división social del trabajo).

La hegemonía es un encasillamiento cultural de significados, una prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan "libremente" tanto los dominadores como los dominados, como Todd Gitlin señala,

Tanto los regidores como los regidos obtienen recompensas psicológicas y materiales en el curso de la confirmación o reconfirmación de su desigualdad. El sentido hegemónico de mundo rezuma en el "sentido común popular” y es reproducido ahí; puede incluso parecer generado por ese sentido común.

La hegemonía se refiere al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de coerción (por ejemplo, amenaza de prisión o de tortura) ni de la constitución intencionada de reglas y regulaciones (como en un régimen dictatorial o fascista), sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante. La clase dominante no necesita emplear la fuerza para la manufactura de la hegemonía dado que la clase subordinada se suscribe activamente a muchos de los valores y objetivos de la clase dominante sin estar consciente de la fuente de esos valores o los intereses que los conforman.

La hegemonía no es tanto un proceso de dominación activa como una estructuración activa de la cultura y las experiencias de la clase subordinada por la clase dominante, que es capaz de "encuadrar" las normas en las que los grupos subordinados viven y responden a su propio sistema cultural y experiencias; en otras palabras, la cultura dominante es capaz de manufacturar los sueños y los deseos tanto de los grupos dominados como de los dominantes proporcionando los "términos de referencia" (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias, ideales) a partir de los cuales se espera que todos los individuos vivan sus vidas. La cultura dominante trata de fijar los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", enmascarando las relaciones de poder y privilegio por medio de los medios masivos de comunicación, los aparatos del

Estado tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporcionan “posiciones subjetivas” que los condicionan a reaccionar a ideas y opiniones en formas prescritas. Por ejemplo, la mayor parte de los individuos en los Estados Unidos, cuando son llamados "americanos" son ubicados en general como sujetos por el discurso dominante. Ser "americano" implica tener un cierto bagaje ideológico. Los "americanos" se consideran habitualmente amantes de la libertad, defensores de los derechos individuales, guardianes de la paz mundial, etc.; raramente se ven a sí mismos como agentes sociales contradictorios. No suele ocurrir que vean a su país atrasado respecto a otras economías industriales del mundo en lo que se refiere a la seguridad de sus ciudadanos en áreas como la salud, los programas subsidiados de apoyo a la familia o los habitacionales. Como ciudadanos del país más rico en el mundo, no acostumbran cuestionarse por qué su gobierno no puede permitirse ser más generoso con sus ciudadanos, y la mayoría se horrorizaría de oír una descripción de su país como un "régimen terrorista" que ejercita actos encubiertos de guerra en contra de los países latinoamericanos tal como ocurrió y ocurre en Centroamérica. La imagen prevaleciente que las escuelas, la industria del entretenimiento y las agencias gubernamentales han hecho pública es de benevolencia, en la que los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos. Es una imagen en la que los valores y creencias de la clase dominante aparecen tan correctos que rechazados sería antinatura, una violación al sentido común.

Dentro del proceso hegemónico, los significados establecidos suelen estar limpios de contradicción, impugnación y ambigüedad. La resistencia ocurre, no obstante, con mayor frecuencia en el dominio de la cultura popular. En este caso, la cultura popular se convierte en un campo de negociación en donde los grupos dominantes, subordinados y de oposición afirman disputan las representaciones y significados culturales. La cultura dominante raramente tiene éxito en todos los frentes; la gente resiste. Los grupos alternativos se las arreglan para encontrar diferentes valores y significados para regular sus vidas, los grupos de oposición intentan desafiar el modo cultural prevaleciente de estructurar y codificar las representaciones y significados. Las prácticas sociales prevalecientes son, de hecho, resistidas. Las escuelas y otros espacios sociales y culturales raramente se encuentran cautivos del proceso hegemónico puesto que ahí también encontramos lucha y confrontación. Es por esto que las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los educadores discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas.

Un ejemplo de la batalla por la hegemonía puede verse en el desafío planteado por los fundamentalistas cristianos a la escuela laica. La crítica fundamentalista ha instigado un debate sobre las prácticas pedagógicas dominantes que regulan todo, desde los libros de texto hasta cómo, en las clases de ciencias, los educadores pueden dar cuenta de los orígenes de la raza humana, la cuestión del aborto y la diversidad sexual. El asunto importante a recordar de cualquier forma, es que la hegemonía está siempre en operación; ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras.

No todos los valores prevalecientes son opresivos. A los educadores críticos, también, les gustaría asegurar la hegemonía para sus propias ideas. El desafío para los maestros es reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que frecuentemente estructuran la existencia diaria de las aulas de modos no transparentes. Estos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque la ideología dominante es tan inducida que a los individuos se les enseña a verla como natural, de sentido común e inviolable. Por ejemplo, los grupos subordinados que se adhieren a una ideología que pudiera ser descrita como de ala derecha, frecuentemente son los más lesionados por el gobierno que ellos eligieron, en términos de recortes en la ayuda para servicios sociales, agricultura, etc. Pero el Partido ha vendido una imagen de sensatez, firmeza, anticomunismo y mucho patriotismo, rasgos que remiten a grupos subordinados cuyas prácticas culturales pueden incluir oír la música que se les impone, seguir los programas de televisión y las cruzadas evangelistas o aplaudir las hazañas del héroe de moda. Los que buscan describir las formas en que los ricos son favorecidos sobre los grupos subordinados son descalificados como comunistas que no apoyan a los "defensores de la libertad". ¿Quién necesita usar la fuerza cuando la hegemonía ideológica trabaja tan bien? como Gore Vidal ha observado acerca de los Estados Unidos: "El genio de nuestro sistema consiste en hacer que la gente ordinaria vaya y vote en contra de sus intereses. La forma en que nuestra clase regidora se mantiene fuera de la vista es una de las más grandes acrobacias en la historia política de cualquier país.

**IDEOLOGÍA**

La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología. La ideología, permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. Simplemente la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común. Es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social. Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado "hegemonía ideológica".

Stuart Hall y James Donald definen ideología como los marcos de pensamiento que son usados en la sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político (…) Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular por los propios conceptos que estamos usando.

La ideología incluye tanto funciones positivas como negativas en cualquier momento dado: la función positiva de la ideología es “proporcionar los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundo social y político, forma sus proyectos, toma una cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él"; la función negativa de la ideología "se refiere al hecho de que todas esas perspectivas son inevitablemente selectivas. De este modo una perspectiva organiza positivamente los 'hechos' y tiene sentido porque incluye inevitablemente una forma de poner las cosas.

Para entender completamente la función negativa de la ideología, debe vincularse el concepto con una teoría de dominación. La dominación ocurre cuando las relaciones de poder establecidas en un nivel institucional son sistemáticamente asimétricas; esto es, cuando son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. De acuerdo con John Thompson, la ideología en su función negativa trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación. La legitimación ocurre cuando un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto, como por ejemplo, al legitimar al sistema escolar como justo y meritocrático y como uno que da a todos las mismas oportunidades, la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto-el hecho de que aquellos a quienes la escuela ayuda más son los que vienen de las familias más opulentas-. La disimulación resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas. Por ejemplo, la práctica de la estratificación institucionalizada en las escuelas pretende que la escuela ayuda a satisfacer mejor las necesidades de los grupos estudiantiles con distintas habilidades académicas, No obstante, describir la estratificación en esta forma ayuda a encubrir su función social reproductiva, que es la de clasificar a los estudiantes de acuerdo con su ubicación social de clase. La fragmentación ocurre cuando las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los grupos de tal modo que quedan ubicados en oposición a otros. Por ejemplo, cuando los críticos de la educación conservadores explican los niveles decadentes de la educación, como resultado de haber tratado de incluir a los estudiantes excluidos de bajos ingresos; esto algunas veces produce una reacción en otros grupos subordinados en contra de los estudiantes de clases bajas, alegando su falta de aptitudes. Esta táctica del "divide y rige" evita que los grupos oprimidos trabajen juntos para asegurar colectivamente sus derechos. La cosificación ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común y como si existieran fuera del tiempo. Esto ha ocurrido hasta cierto grado con la exigencia en la adquisición de información sobre los "grandes autores" para tener mayor acceso a la cultura dominante. Estos trabajos son venerados como conocimiento de alto nivel, pues la fuerza de la historia (lineal, parcelada) los anuncia como tales y los ha ubicado en las listas de libros en instituciones culturales responsables como las universidades. Aquí la alfabetización cultural se vuelve un arma que puede usarse en contra de los que son "culturalmente analfabetas", cuya clase social, raza o género presenta sus propias experiencias e historias como de poca importancia o sin carácter científico para ser dignas de investigación. Esto es, como herramienta pedagógica, un énfasis en los grandes autores frecuentemente desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria, formar con los grandes autores es también una forma de inculcar ciertos valores y modelos de conducta en los grupos sociales, solidificando de ese modo la jerarquía social existente. La tarea más difícil al analizar estas funciones negativas de la ideología es desenmascarar esas propiedades ideológicas que se insinúan como los componentes fundamentales de la realidad. Las funciones ideológicas que secuestran la esfera del sentido común consiguen con frecuencia disfrazar las bases de sus operaciones.

En este punto debería estar claro que la ideología representa un vocabulario de estandarización y una gramática de designios sancionada y sostenida por prácticas sociales particulares. Todas las ideas y los sistemas de pensamiento organizan una interpretación de la realidad de acuerdo con sus propias metáforas, narrativas y retórica, No hay "estructura profunda", lógica totalizante o gran teoría prístina en forma libre de efectos que esté completamente descontaminada de interés, valoraciones o juicios, o sea, de ideología. No hay santuario privilegiado separado de la cultura y la política donde podamos ser libres para distinguir la verdad de la creencia, el hecho del juicio, la imagen de la interpretación. No hay ambiente "objetivo" que no esté impregnado con la presencia social.

Si podemos todos estar de acuerdo en que como individuos heredamos una comunidad preexistente de signos, y reconocemos que todas las ideas, valores y significados tienen raíces sociales y desarrollan funciones sociales, entonces comprender a la ideología se vuelve un asunto de investigar que conceptos, valores y significados oscurecen nuestra comprensión del mundo social y nuestra ubicación dentro de las redes de las relaciones entre poder y conocimiento, y cuáles conceptos, valores y significados esclarecen tal comprensión. En otras palabras, ¿por qué ciertas formaciones ideológicas hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al establecer o mantener relaciones asimétricas de poder y privilegio dentro del orden sociocultural?

La ideología dominante se refiere a los patrones de creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos. Casi todos -tanto los ricos como los pobres-comparten la creencia de que el capitalismo es mejor sistema que el socialismo democrático, por ejemplo, o que los hombres en general son más capaces de desempeñarse en posiciones de mando que las mujeres o que las mujeres deberían ser más pasivas y hogareñas. Aquí debemos reconocer que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor para naturalizarla y presentarla como de sentido común. La ideología del patriarcado también es necesaria para mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. Hemos sido "alimentados" con estas ideologías dominantes durante décadas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia.

Las ideologías oposicionales existen, no obstante, e intentan desafiar a las ideologías dominantes y resquebrajar los estereotipos existentes. En algunas ocasiones, la cultura dominante es capaz de manipular ideologías alternativas y oposicionales de forma que la hegemonía puede ser más efectivamente asegurada. Por ejemplo, las series, en la televisión comercial, llevan el mensaje de que hay un camino social para que las personas sean doctores y abogados exitosos. Esta imagen favorable generalizada de las personas, no obstante, enmascara el hecho de que la mayor parte la población vive en una posición subordinada a la cultura dominante respecto al poder y al privilegio. La cultura dominante asegura la hegemonía trasmitiendo y legitimando ideologías, que reflejan y dan forma a la resistencia popular a los estereotipos, pero que en la práctica hacen poco por desafiar las bases reales de poder de los grupos dominantes.

La ideología dominante frecuentemente alienta a las ideologías oposicionales y tolera las que desafían su propia racionalidad, dado que absorbiendo esos valores contradictorios, ellas serán cada vez menos capaces de domesticar los valores conflictivos y contradictorios. Esto se debe a que la sujeción hegemónica del sistema social es tan fuerte que en general puede resistir la disensión y de hecho neutralizarla como oposición simbólica. Durante mis días como educador en el gueto suburbano, los bailes escolares en el gimnasio solían celebrar los valores, los significados y el placer de la vida en la calle -algunos de los cuales podían ser considerados oposicionales- pero eran tolerados por la administración porque ayudaban a disminuir la tensión en la escuela. Se permitía a los estudiantes un espacio simbólico por un tiempo limitado, si bien no revistió nada concreto en términos de la subordinación cotidiana de los estudiantes y sus familias.

La principal cuestión para los educadores que intentan ser conscientes de las ideologías que modelan su propia enseñanza es: ¿Cómo ciertas prácticas se han vuelto tan habituales o naturales en los ambientes de la escuela que los educadores las aceptan como normales, no problemáticas y esperadas? ¿Con qué frecuencia, por ejemplo, cuestionamos los educadores prácticas tales como la estratificación, el agrupamiento por habilidades, la graduación competitiva, los enfoques pedagógicos centrados en el educador y el uso de recompensas y castigos como estrategias de control? El punto aquí es comprender que estas prácticas no están cinceladas en piedra, sino que están, en realidad, socialmente construidas; entonces, ¿cómo está estructurada ideológicamente la sabiduría destilada de la teorización educativa tradicional? ¿Qué constituye los orígenes y legitimidad las prácticas pedagógicas dentro de esta corriente? ¿Hasta qué grado esas prácticas pedagógicas sirven para dar el poder al estudiante y hasta qué grado operan como formas de control social que apoyan, estabilizan y legitiman el papel del educador como guardián moral del Estado? ¿Cuáles son las funciones y los efectos de la imposición sistemática de las opiniones ideológicas en las prácticas docentes los espacios de formación?

¿En qué forma el "ser escolarizado" capacita y a la vez contiene las subjetividades de los estudiantes? Uso aquí la palabra "subjetividad" para significar formas de conocimiento que son tanto conscientes como inconscientes y que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas. A continuación, podemos preguntar: ¿Cómo las prácticas ideológicas dominantes de los educadores ayudan a estructurar las subjetividades de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias de esto, para bien o para mal?

**Prejuicio**

Es e1 juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.

**LA PEDAGOCÍA CRÍTICA Y LAS RELACIONES ENTRE EL PODER Y EL CONOCIMIENTO**

La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento. Los programas de la escuela formal dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; e1 conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos.

El trabajo del filósofo francés Michel Foucault es crucial para entender la naturaleza socialmente construida de la verdad y su inserción en las relaciones

entre conocimiento y poder. El concepto de Foucault de "poder y conocimiento" extiende la noción más allá de su uso convencional entre filósofos y teóricos sociales quienes, como John Dewey, han entendido el poder como "la suma de condiciones disponibles para conseguir el fin deseable”. Para Foucault, el poder viene de todas partes, de arriba y de abajo; “está siempre ahí” y está inextricablemente implicado en las menores relaciones de dominación y resistencia.

**DISCURSO**

Las relaciones de poder se inscriben en lo que Foucault llamó discurso o una familia de conceptos, los discursos están hechos de prácticas discursivas que él describe como "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa".

Las prácticas discursivas, por tanto, se refieren a las reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar. Las instituciones sociales y políticas, como las escuelas y las instituciones penales, son gobernadas por prácticas discursivas, "Las prácticas discursivas no son pura y simplemente formas de producir discurso. Están incorporadas en los procesos técnicos, en las instituciones, en los patrones de conducta general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen”.

Para la educación, el discurso puede definirse como un "sistema regulado de planteamientos" que establecen diferencias entre los campos y las teorías de la formación de educadores; no son "simplemente palabras sino que se materializan en la práctica de las instituciones, patrones de conducta y en formas de pedagogía"

Desde esta perspectiva, podemos considerar los discursos dominantes (los producidos por la cultura dominante) como "regímenes de verdad", como economías generales de poder y conocimiento o como formas múltiples de restricción. En los ambientes de formación, los discursos educativos dominantes determinan que libros se pueden usar, qué enfoques de la educación deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes.

Por ejemplo, los discursos neoconservadores sobre el lenguaje en el salón de clase ven el habla de la clase trabajadora como subsocializada y deficiente. El discurso liberador opina que ese lenguaje es sólo distinto. Del mismo modo, ser alfabetizado es para el discurso conservador adquirir información básica sobre la cultura dominante (fechas de firmas de acuerdos, promulgación de constituciones, etc.) El discurso conservador se enfoca sobre todo en los trabajos de los "grandes hombres", Un discurso liberador sobre alfabetización cultural incluye el conocimiento generado por las mujeres y las minorías. Un discurso crítico enfoca los intereses y supuestos que conforman la misma generación del conocimiento. Un discurso crítico es también autocrítico y deconstruye los discursos dominantes en tanto están listos para ejercer la hegemonía, Un discurso crítico puede, por ejemplo, explicar como el conocimiento de alto nive1 (los grandes aportes del mundo occidental) pueden emplearse para enseñar conceptos que refuercen el status quo. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. No todos los discursos tienen el mismo peso, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del status quo y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales.

Esto reafirma nuestro argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. Cleo Cherryholmes sugiere que "los discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante, relevante y de lo que se habla. Los discursos son generados y gobernados por reglas y poder”. La verdad no puede ser dicha en ausencia de las relaciones de poder y cada relación necesariamente enuncia su propia verdad. Foucault retira la verdad de la esfera de lo absoluto; la verdad es entendida sólo como cambios en la determinación de lo que puede contar como verdadero.

La verdad es cosa de este mundo: es producida sólo en virtud de formas múltiples de restricción. E induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad: esto es, los tipos de discurso que acepta y hace operar como verdad; los mecanismos e instancias que capacitan para distinguir planteamientos verdaderos y falsos y los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos considerados valiosos en la adquisición de verdad; el estatus de los que están encargados de decir lo que cuenta como verdadero.

Según el punto de vista de Foucault, la verdad (la verdad educacional, la verdad científica, la verdad religiosa, la verdad legal o la que sea) no debe ser entendida como un conjunto de "leyes descubiertas" que existen fuera de las relaciones de poder y conocimiento y las cuales de algún modo corresponden a lo "real”. No podemos "conocer" la verdad por medio de sus "efectos". La verdad no es relativa (en el sentido de que las "verdades" proclamadas por varios individuos y sociedades sean todas iguales en sus efectos) sino que es relacional (los planteamientos considerados "verdaderos" son dependientes de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad dada, disciplina, institución, etc.). La cuestión crucial aquí es si la verdad es relacional y no absoluta, ¿qué criterios podemos usar para guiar nuestras acciones en el mundo? Los educadores críticos sostienen que la

praxis (las acciones informadas) debe ser guiada por la frónesis (la disposición a actuar verdadera y correctamente). Esto significa, en términos críticos, que las acciones y el conocimiento deben estar dirigidos a eliminar el dolor, la opresión, la desigualdad ya promover la justicia y la libertad,

Lawrence Gorssberg habla de la postura crítica sobre la verdad y la teoría cuando sostiene que

La verdad de una teoría sólo puede ser definida por su capacidad para intervenir, para darnos una diferente y tal vez mejor habilidad para enfrentarnos con las relaciones que constituyen su contexto. Si ni la historia ni los textos dicen su propia verdad, la verdad tiene que ser conquistada; y esto es, en consecuencia, inseparable de las relaciones de poder.

Una comprensión de la relación entre poder y conocimiento plantea importantes cuestiones en torno a con qué clase de teorías deberían trabajar los educadores y qué conocimiento pueden dar para habilitar a sus estudiantes. Habilitar significa no sólo ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea, sino también capacitarlos para tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso. Los educadores necesitan reconocer que las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento dado en la escuela que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como “verdad”. Los educadores críticos afirman que el conocimiento debe ser analizado en términos de si es o no opresivo y explotador y no en términos de si es "verdadero". Por ejemplo, ¿qué clase de conocimiento construimos acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos escolares? ¿Los textos que usamos en clase promueven imágenes estereotípicas que refuerzan las actitudes racistas, sexistas y patriarcales? ¿Cómo tratamos el conocimiento que los estudiantes de la clase trabajadora aportan a las discusiones de clase y al trabajo de la escuela? ¿Devaluamos inconscientemente tal conocimiento y por tanto negamos las voces de estos estudiantes?

El conocimiento debería ser examinado no sólo por las formas en las que pudiera subrepresentar o mediatizar la realidad social, sino también por las formas en las que refleja en efecto la lucha diaria por la vida. Debemos comprender que el conocimiento no sólo distorsiona la realidad sino que también proporciona fundamentos para entender las condiciones actuales que conforman la vida diaria. Los educadores, pues, deberían examinar el conocimiento tanto por lo que no representa o margina de visiones particulares como por la forma en que proporciona una comprensión más profunda de cómo el mundo del estudiante es de hecho construido. El conocimiento construido en los espacios de formación debería ayudar a los estudiantes a participar en las cuestiones vitales que afectan su experiencia cotidiana antes que simplemente para conservar como en relicario los valores del pragmatismo de los negocios. El conocimiento en la escuela debería tener una meta más emancipatoria que la de maquilar trabajadores (capital humano)

y ayudar a las escuelas a convertirse en la ciudadela (trinchera, refugio) de la ideología corporativa. El conocimiento en la escuela debería ayudar a crear las condiciones productivas para la autodeterminación del estudiante en la sociedad.

**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CURRÍCULUM**

Desde la perspectiva de los teóricos críticos de la educación, el currículum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones, discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en los espacios formativos, benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. En este contexto, frecuentemente se refieren al currículum oculto.

**EL CURRÍCULUM OCULTO**

El curriculum oculto se refiere a los resultados explícitos del proceso educativo formal. Los educadores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los educadores con grupos específicos de estudiantes. El currículum oculto también incluye los estilos de formación y aprendizaje que son enfatizados en el los espacios de la escuela, los mensajes que trasmiten al estudiante el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del educador y los procedimientos de clasificación.

El currículum oculto trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las actividades formalmente programadas. Es parte de la "presión" burocrática y administrativa de la escuela -las fuerzas combinadas por las que los estudiantes son inducidos a cumplir con las ideologías dominantes y las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad. ¿El director expulsa a los que ofenden a la escuela o sólo los reprende de palabras? ¿Es el carácter de la oficina del director invitante u hostil? ¿La administración y los educadores muestran respeto por los otros maestros y a los estudiantes? Las respuestas a estas interrogantes ayudan a definir el currículum oculto, que se refiere entonces a los conjuntos de conductas, no relacionados con las materias, seguidos por los estudiantes.

Con frecuencia, el currículum oculto desplaza los ideales educacionales profesados y las metas del educador del salón de clase o de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que los educadores inconscientemente dan mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los niños que a las niñas. Un estudio reportado en la revista Psychology Today sugiere que los estereotipos de las mujeres como charlatanas y chismosas son tan fuertes que cuando a los grupos de administradores y educadores se les muestran películas de discusiones en el salón de clase y se les pregunta quién está hablando más, la gran mayoría de los educadores elige a las chicas. En la realidad, no obstante, los chicos de esa película hablan más que las chicas, con una razón de tres a uno. El mismo estudio también sugiere que los educadores se comportan de manera diferente, dependiendo de si los chicos o las chicas responden durante las discusiones en el salón de clase. Cuando los chicos piden la palabra para hacer comentarios sin levantar la mano, por ejemplo, los educadores generalmente aceptan sus participaciones; las chicas, en cambio, son reprimidas por la misma conducta. El mensaje oculto es "los niños deben ser académicamente agresivos mientras las niñas deberían permanecer pasivas y guardar compostura". Además, los educadores tienen doble probabilidad de dar detalladas instrucciones sobre cómo hacer las cosas por si mismos a los hombres; por el contrario, a las estudiantes es más probable que les hagan la tarea. No es sorprendente que a los chicos se les esté enseñando independencia y a las chicas dependencia.

El sexismo en el salón de clase como función del currículum oculto da como resultado el reconocimiento inconsciente y no intencionado del poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres y da cuenta de muchos de los siguientes resultados:

Aunque en la escuela, las chicas comienzan a leer y aprenden computación básica antes que los hombres, cuando ambos se gradúan de secundaria los chicos tienen más altas puntuaciones en pruebas de aptitud en ambas áreas.

En la secundaria, algunas chicas están menos inclinadas a una carrera, aunque sus puntuaciones y pruebas de rendimiento puedan ser tan buenas como las de los chicos. El interés de muchas chicas se enfoca al matrimonio o a los trabajos estereotipados como femeninos. Algunas mujeres pueden sentir que los hombres desaprueben el que las mujeres usen su inteligencia.

Es menos probable que las chicas tomen cursos de matemáticas y ciencias y participen en programas especiales o para superdotados en estas materias, incluso aunque tengan talento para realizarlas. También es incluso más probable creer que ellas son incapaces de cursar matemáticas y ciencias en un colegio y que eviten esas materias.

Es más probable que las chicas atribuyan el fracaso a factores internos tales como la capacidad, antes que a factores externos tales como la suerte.

El juego de la comunicación sexista se da tanto en el trabajo como en la escuela. Como reportaron numerosos estudios, ocurre así:

Los hombres hablan más e interrumpen frecuentemente a las mujeres.

Los que escuchan recuerdan más lo que dicen los hombres, que lo que dicen las mujeres, aun cuando usen un estilo de hablar similar y cubran idéntico contenido.

Las mujeres participan menos activamente en la conversación; se la pasan preferentemente sonriendo y observando; a menudo son espectadoras pasivas en las conversaciones profesionales y sociales aunque estén entre iguales.

Las mujeres suelen transformar los planteamientos afirmativos en comentarios tentativos. Esto lo hacen usando calificadores ("clase de o "supongo") y preguntando ("es una buena película, ¿no es cierto?"). Estos patrones tentativos debilitan el impacto y significan una falta de poder e influencia.

Naturalmente, la mayor parte de los educadores tratan con empeño de no ser sexistas. El currículo oculto continúa operando, no obstante, a pesar de lo que prescribe el curriculum abierto. El currículum oculto puede en efecto ser comparado con lo que el educador australiano Doug White llama el currículo multinacional. Para White,

El currículum multinacional es el currículum de los universales incorpóreos, del pensamiento como maquina procesadora de información, de conceptos, y habilidades sin juicio moral y social pero con un enorme poder de manipulación. Ese currículum propuso la elevación de las habilidades abstractas sobre el contenido particular, de los principios cognitivos universales por encima de las condiciones reales de vida.

White nos recuerda que ningún curriculum, política o programa es ideológica o políticamente inocente, y que el concepto de currículum está inextricablemente relacionado con cuestiones de clase social, cultura, género y poder. Por supuesto, ésta no es la forma en que tradicionalmente es comprendido discutido el curriculum en la formación de educadores. El currículum oculto, entonces, se refiere a los resultados de aprendizaje no abiertamente reconocidos por los estudiantes; pero debemos recordar que no todos los valores, actitudes o patrones de conducta que son producidos por el currículum oculto en los ambientes educacionales son necesariamente malos. El punto en cuestión es identificar los supuestos estructurales y políticos sobre los cuales descansa el currículum oculto e intentar cambiar los arreglos institucionales de los espacios formativos lo suficiente como para contrarrestar los resultados más antidemocráticos y opresivos.

**EL CURRICULUM COMO UNA FORMA DE POLÍTICA CULTURAL**

Los teóricos críticos de la educación ven al currículum como una forma de política cultural, esto es, como parte de la dimensión sociocultural del proceso educativo en la escuela. El término política cultural permite al teórico cultural resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre educadores y estudiantes que vienen de diferentes culturas, dominante o subordinadas. Ver al currículum como una forma de política cultural presupone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea.

La vida en las escuelas es entendida no como un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida en la escuela entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura de los espacios formativos y las de las esquinas colisionan y donde los educadores, los estudiantes y los administradores frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas.

Esta perspectiva curricular crea las condiciones para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente. Estoy usando el término habilitamiento para referirme al proceso por el cual las estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos .. Slanley Aronowitz, ha descrito un aspecto del habilitamiento como "el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo”; el habilitamiento se gana a partir de las relaciones sociales y de conocimiento que dignifican la historia, el lenguaje y las tradiciones culturales propias, pero significa más que la autoafirmación. También se refiere al proceso por el cual los estudiantes "prenden a cuestionar y a apropiarse selectivamente de esos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán las bases para definir y transformar, más que sólo servir, al orden social.

Basar un currículum en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas mediante las cuales los educadores pueden desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales dominantes. Muchas de esas tradiciones han caído presas de una “racionalidad instrumental” (una forma de mirar al mundo en la que los "fines" están subordinados a los "medios" y en el cual los "hechos" están separados de las cuestiones de "valor") que limita o ignora los ideales y principios democráticos. Los teóricos críticos quieren en particular desarrollar un lenguaje de crítica y desmitificación que pueda ser usado para analizar los intereses e ideologías latentes que trabajan para socializar a los estudiantes en una forma compatible con la cultura dominante. De igual interés, no obstante, es la creación de prácticas de formación alternativas capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas.

**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL.**

Durante decenios, los teóricos críticos han tratado de comprender cómo están implicadas las escuelas en el proceso de reproducción social. En otras palabras han intentado explorar cómo las escuelas perpetúan y reproducen las relaciones sociales y actitudes necesarias para sostener las relaciones económicas y de las clases dominantes de la sociedad. La reproducción social se refiere a la reproducción intergeneracional de las clases sociales (por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convienen en adultos de la clase media). Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad.

Los educadores críticos se preguntan: ¿Cómo ayudan las escuelas a trasmitir las posiciones de estatus y de clase de la sociedad? Las respuestas, por supuesto, varían enormemente. Algunos de los principales mecanismos de reproducción social incluyen la colocación de los estudiantes dentro de escuelas privadas o públicas, la composición socioeconómica de las comunidades dentro de la escuela y la ubicación de los estudiantes en las estratificaciones curriculares de las escuelas. Algunos teóricos conocidos corno los teóricos de la correspondencia, han intentado mostrar cómo las escuelas reflejan las desigualdades del orden social. En un famoso estudio hecho por Bowles y Gintis (1976), los autores sostienen en términos determinísticos que hay una correspondencia relativamente simple entre la escuela, la clase, la familia y las desigualdades sociales, Bowles y Gintis aseguran que los hijos de padres con una posición superior alcanzan con más frecuencia un estatus socioeconómico superior, mientras que los hijos de padres con posiciones más bajas adquieren una correspondiente posición socioeconómica baja. No obstante, las estructuras de las escuelas no siempre tienen éxito en asegurar los privilegios para los estudiantes de posiciones de clase aventajadas. Los teóricos de la correspondencia no pudieron explicar por qué algunos hijos rebasan el estatus de sus padres. La reproducción social, conforme se revela, es más que simplemente una cuestión de posición económica y de clase, implica factores sociales, culturales y lingüísticos.

Esto trae al debate a los teóricos del conflicto o de la resistencia, tales como Henry Giroux y Paul Willis, quienes ponen significativamente más atención en la autonomía parcial de la cultura en la escuela y al papel del conflicto y la contradicción dentro del mismo proceso reproductivo. Las teorías de la resistencia generalmente trabajan a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura para definir la relación entre las escuelas y 1a sociedad dominante. Los teóricos de la resistencia desafían el ostensible papel de la escuela como una institución democrática que funciona para mejorar la posición social de todos los estudiantes, incluyendo, si no especialmente, a los grupos que están subordinados al sistema. Los teóricos de la resistencia cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema educativo refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en la sociedad dividida por la clase, la raza y el género,

Una de las principales contribuciones a la teoría de la resistencia ha sido el descubrimiento hecho por el investigador británico Paul Willis de que los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos incluso más de la cuenta en su propia dominación. El grupo de estudiantes de la clase trabajadora de Willis, conocido como los "colegas", resistían la opresión clasista de la escuela, por medio de un rechazo al trabajo mental prefiriendo trabajos manuales más "masculinos" (que reflejaban la cultura del taller de trabajo de los miembros de su familia). Al hacerlo, irónicamente desplazaban el potencial que tenía la escuela para ayudarlos a escapar del taller una vez que se graduaran. El trabajo de Willis representa un avance considerable en la comprensión de la reproducción social y cultural en el contexto de la resistencia estudiantil. La reproducción societal ciertamente excede la movilidad para cada clase y sabemos que es improbable que se den movilidades de clase sustanciales en la mayor parte de los ambientes de las escuelas, El trabajo de los teóricos de la resistencia nos ha ayudado comprender cómo trabaja la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a oprimirlos. Algunas veces esta resistencia sólo ayuda a asegurar en mayor grado el destino eventual de estos estudiantes.

¿Cómo entonces podemos caracterizar la resistencia estudiantil? Los estudiantes resisten la instrucción por muchas razones. Como Henry Giroux nos recuerda, no todos los actos de mal comportamiento de los estudiantes son actos de resistencia. De hecho, esa "resistencia" puede ser simplemente momentos represivos (sexistas, racistas) de la cultura dominante. He sostenido que el principal drama de la resistencia en las escuelas es un esfuerzo de parte de los estudiantes por incorporar su cultura callejera, al salón de clase. Los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está "deslibidinizada" (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo. Esto es, aún más, una lucha en contra de la simbolización capitalista de la carne. Con esto quiero decir que los estudiantes resisten volverse mercancías de trabajo en las que su potencial es evaluado sólo como miembros futuros de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, no obstante, las imágenes de éxito manufacturadas por la cultura dominante parecen alcanzar a la mayor parte de ellos.

Los estudiantes resisten el "tiempo muerto" de la escuela, donde las relaciones interpersonales están reducidas a los imperativos de la ideología del mercado de trabajo. La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es reemplazada por la eficiencia y la productividad; en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto, los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso.

Entonces, ¿cuáles son los "regímenes de verdad" que organizan el tiempo en la escuela, las materias, la práctica pedagógica, los valores y la verdad personal? ¿Cómo organiza la cultura de la escuela al cuerpo y vigila la pasión mediante su elaborado sistema de supervisión? ¿Cómo están inscritas en la carne las formas de control social? ¿Cómo son producidas discursivamente las subjetividades de los estudiantes y las identidades sociales por el poder institucionalizado, y cómo este poder es al mismo tiempo producido por la legitimación de los discursos que tratan a los estudiantes como si fueran meros depósitos de codicia y pasión (los impulsos animales degenerativos)? ¿Cómo es privilegiada la razón por encima de la pasión de tal forma que puede ser usada para sofocar la "mentalidad de masa vulgar" de los estudiantes? ¿Cuál es el rango de las identidades disponibles dentro de un sistema de educación diseñado para producir, regular y distribuir caracteres, gobernar los gestos, dictar los valores y vigilar el deseo? ¿Hasta qué grado adherirse a las normas de la escuela significa que los estudiantes tendrán que entregar la dignidad y el estatus ganados mediante adaptaciones psicosociales a la vida en la calle? ¿Hasta qué grado la sumisión a los rituales y normas de la escuela significan que los estudiantes tienen que perder su identidad como miembros de un grupo étnico? Estas son todas cuestiones que los teóricos situados en la corriente crítica han intentado responder. Y las respuestas son tan variadas como importantes.

Algunas versiones de la resistencia estudiantil son sin duda románticas: los educadores son villanos y los estudiantes antihéroes. No estoy interesado en destruir a los educadores ni en resucitar al estudiante resistente como el estereotipo de los cantantes de la música llamada urbana. Prefiero mucho más la imagen del intelectual resistente de Giroux, alguien que cuestiona las normas prevalecientes y los regímenes establecidos de “verdad” a la manera de Rosa Luxemburg o Jean-Paul Sastre.

Me gustaría resaltar una cuestión importante. Nuestra cultura en general (que incluye a las escuelas, los medios masivos de comunicación y nuestras instituciones sociales) ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia. El psicoanalista francés Jacques Lacan sugiere que la ignorancia no es un estado pasivo sino más bien una exclusión activa de la conciencia. La pasión por la ignorancia que ha infectado nuestra cultura demanda una explicación compleja, pero parte de ella puede atribuirse, como sugiere Lacan, a un rechazo al reconocimiento de que nuestras subjetividades han sido construidas al margen de la información

y de las prácticas sociales que nos rodean. La ignorancia, como parte de la propia estructura del conocimiento, puede enseñamos algo; pero; adoleceremos de los elementos críticos con los cuales rescatar ese conocimiento que elegimos no conocer. Incapaces para encontrar conocimientos significativos "afuera", en el mundo de las mercancías empacadas, los estudiantes recurren a la vivienda desordenada o a una neblina purpura intelectual, en la que cualquier cosa que sea más desafiante que las últimas noticias de la noche se recibe con rechazo, o desesperación; y naturalmente, es la cultura dominante la que más se beneficia de esta epidemia de anestesia conceptual. Los pocos intelectuales críticos desafían sus ideales, los mejores.

¿Qué significan todas estas teorías de la resistencia para el educador? ¿Dejamos de considerar la resistencia? ¿Tratamos de ignorarla? ¿Tomamos siempre el lado de los estudiantes? las respuestas a estas preguntas no son fáciles. Pero permítaseme bosquejar las líneas de una posible respuesta. Primero ante todo, la educación debería ser un proceso de comprensión de cómo son producidas las subjetividades. Debería ser un proceso de examen de cómo hemos sido conformados según las ideas prevalecientes, los valores y la visión del mundo de la cultura dominante. La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser "deshechos y vueltos a hacer". ¿Cuáles son algunos modelos alternativos con los cuales podamos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden social? Los educadores necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar, unas nuevas categorías para leer y comprender esa realidad. Formar y aprehender deberían ser un proceso de indagación, de crítica; también deberían ser un proceso de: construcción, para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza. Si la formación está modelada en la forma que Henry Giroux refiere, como un "lenguaje de la posibilidad", entonces existirá un potencial mayor para hacer al aprehendizaje relevante, crítico y transformador. El conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (por ejemplo, racistas o sexistas); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea, El conocimiento entonces se vincula a la reforma social. Una comprensión del lenguaje del yo puede ayudarnos a tratar mejor con el mundo. También puede ayudamos a comenzar a forjar las bases de la transformación social; la edificación de un mundo mejor, la reforma del propio terreno sobre el cual vivimos y trabajamos.

Los educadores no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán formar parte, pero muchos lo harán. Los educadores pueden tener problemas personales y también los estudiantes- que limitarán el rango de los discursos en los espacios formativos. Algunos educadores pueden simplemente no tener la

voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar; pero proporciona a los educadores los fundamentos para comprender la resistencia, de tal forma que cualquier pedagogía que desarrollada puede ser sensible a las condiciones socioculturales que conducen a la resistencia, disminuirá la posibilidad de que los estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia. Ninguna pedagogía emancipatoria será jamás construida a partir de las teorías de la conducta que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente inferiores. Una solución mucho más profunda es tratar de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, que forman la resistencia estudiantil. En otras palabras, ¿Cuál es la mayor imagen? Debemos extraer el concepto de resistencia estudiantil del cubículo del conductista o del psicólogo y, en cambio, insertarlo dentro del terreno de la teoría social.

**CAPITAL CULTURAL**

Los teóricos de la resistencia como Henry Giroux enfocan la reproducción cultural como una función de las diferencias clasistas del capital cultural. El concepto de capital cultural, popularizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son trasmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores. El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas otros objetos materiales y en estado institucionalizado, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza; por ejemplo, para muchos educadores rasgos culturales exhibidos por los estudiantes -como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriosidad, el ser apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular- parecen cualidades naturales que vienen de una "esencia interior" del individuo. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que los exhiben. El capital social se refiere al capital cultural y económico apropiado por todo un grupo. Tomando la competencia lingüística como mero ejemplo de capital cultural, los teóricos como Basil Bernstein argumentan que la clase y la socialización familiar generan patrones de habla distintivos. Los estudiantes de la c1ase trabajadora aprenden códigos lingüísticos "restringidos" mientras los hijos de la clase media usan códigos "elaborados". Esto .significa que el habla de los niños de la clase trabajadora y de la clase media es generada por principios reguladores subyacentes que gobiernan su elección y la combinación de palabras y estructuras de enunciados. Éstos, de acuerdo con Bernstein, han sido aprendidos primero en el curso de la socialización familiar. Los teóricos críticos remarcan que las escuelas generalmente afirman y recompensan a los estudiantes que exhiben códigos elaborados de habla "c1ase media era" mientras que niegan y devalúan a los estudiantes que usan el habla restringida codificada como de "clase trabajadora".

Los estudiantes de la cultura dominante heredan sustancialmente un capital cultural diferente del que heredan los estudiantes pobres, y las escuelas en general valoran y recompensan a los que exhiben ese capital cultural dominante (que es también el que suele exhibir el educador). Las escuelas sistemáticamente devalúan el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase subordinadas. El capital cultural es un reflejo del capital material y lo remplaza en forma de moneda simbólica que entra al sistema de intercambio de la escuela. El capital cultural es por tanto símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo. El desempeño académico no representa, por tanto, la competencia individual o la falta de habilidad de los estudiantes en desventaja sino la depreciación en la escuela de su capital cultural. El resultado final es que las credenciales académicas permanecen indisolublemente vinculadas a un sistema injusto de mercado de capital cultural que eventualmente es transformado en capital económico, conforme los estudiantes de la clase trabajadora se vuelven menos susceptibles de obtener empleos bien pagados.

Para dar continuidad a la investigacios se agregan lasc tablas con las paginas de internet de donde se ubicaron los docomentos asi comop tambien al final se anexa una pequeña conclusion para cerrar con el trabajo.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **¿QUE ES PEDAGOGIA CRITICA?** | AUTORES |  | **VIGENCIA** |
| Las pedagogías críticas son una relación constante entre teoría y práctica (praxis) en la que se busca alcanzar un pensamiento que implique un actuar crítico en la sociedadLas pedagogías críticas son un conjunto de prácticas y apuestas pedagógicas alternativas que tienen como propuesta una enseñanza que permita que los estudiantes cuestionen y desafien la dominación, así como las creencias y las prácticas que la generan. Por tal razón, las figuras de poder que operan en las sociedades son revaluadas por la crítica que emerge de esta postura pedagógica. Las pedagogías críticas son una relación constante entre teoría y práctica (praxis) en la que se busca alcanzar unpensamiento crítico que implique un actuar crítico en la sociedad. |  |  |  |

**CUADRO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **NOMBRE DEL ARCHIVO** | **PAGINA WEB** | **FECHA DE CONSULTA** |
| **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE HENRY A. GIROUX LUIS GONZÁLEZ MARTÍNEZ\*** | **http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: SU EMERGENCIA, DESARROLLO Y ROL EN LA POSMODERNIDAD VOLUMEN I GERMÁN LÓPEZ NOREÑA** | **http://www.ucp.ac.pa/wp-content/uploads/2015/04/989.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGIA CRITICA** | **http://www.pucmmsti.edu.do/websise/docente/materias/201120122/ST-TSS-102-T-005/pedagogia%20critica.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **REFLEXON SOBRE PEDAGOGIA CRITICA** | **http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\_ense/revista/pdf/Numero\_14/ANA%20BELEN\_MAESTRE\_2.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA: ALGUNOS COMPONENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS** | **http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE HENRY A. GIROUX LUIS GONZÁLEZ MARTÍNEZ\*** | **http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29\_la\_pedagogia\_critica\_de\_henry\_a\_giroux.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA UNA MANERA ÉTICA DE GENERAR PROCESOS EDUCATIVOS CRITICAL PEDAGOGY AN ETHICAL WAY TO GENERATE EDUCATIONAL PROCESSES** | **http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA** | **http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB\_Deseno\_Material\_2a.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **MIGUEL ÁNGEL DUHALDE\* PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE** | **http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **IDEAS FILOSÓFICAS QUE FUNDAMENTAN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE MARCOS SANTOS GÓMEZ** | **http://www.rieoei.org/rie46a08.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PAULO FREIRE. CONTRIBUCIONES PARA LA PEDAGOGÍA** | **http://www.colegiodrriodelaloza.edu.mx/trabajosocial/septimo/Educacion%20Social/25492640-Freire-Contribuciones-para-la-pedagogia.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **EDITORIAL FREIRE Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA HOY** | **http://aufop.com/aufop/uploaded\_files/revistas/121892075211.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN DERECVHOS HUMANOS ABRAHAM MAGENDZO** | **http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion\_ddhh/unidad7/anexo\_7-11\_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hvagosto-02.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE Y EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN EN EL BRASIL ALGUNOS ASPECTOS DE SU TEORÍA, DE SU MÉTODO Y DE SU PRAXIS** | **http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3004/FPF\_PTPF\_01\_0371.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PAULO FREIRE CONTRIBUCIONES PARA LA PEDAGOGÍA** | **http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGIA CRITICA** | **http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/12.%20Forma%E7%E3o%20e%20Desenvolvimento%20Humano/rosamariaperezdesantos.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **DOCENCIA Y COMPROMISO SOCIO-POLÍTICO: EL LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE (1921-1997)** | **http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730163856.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA VIDA EN LAS ESCUELAS UNA INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PETER MCLAREN** | **http://uptparia.edu.ve/documentos/pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA EN PAULO FREIRE Y HENRY GIROUX** | **http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5375/2/GarzonTrujilloLeonardoJans2010.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **¿PUEDE SER CONSIDERADA LA PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO UNA TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN?** | **file:///C:/Users/PC%202/Downloads/66-194-1-PB%20(1).pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **CONCIENCIA SOCIAL EN PAULO FREIRE: UN DIÁLOGO SOBRE LA ESPERANZA CRÍTICA.** | **http://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/EthosEducativo\_sobreFreire\_concienciasocial.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: UNA ALTERNATIVA DE CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE TACNA** | **http://www.unjbg.edu.pe/coin2/pdf/c&d\_9\_art\_2.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA SANTOS** | **http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON LAS CIUDADANÍAS PROPIAS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.2** | **http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a11.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ÉPOCA DE LA RESIGNACIÓN** | **http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA CRÍTICA, ESTUDIOS CULTURALES E INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA** | **http://www.inau.gub.uy/biblioteca/kaplun.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **INVESTIGACIÓN HERMENÉUTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA: REFLEXIÓN ACERCA DEL DESCUBRIMIENTO CONJUNTO Y DIALÓGICO DE LA REALIDAD.** | **http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/pn/PN23/P\_TRios.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **TEORÍA CRÍTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA: ORÍGENES, FUNDAMENTOS Y RETOS** | [**http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica\_v2Digital.pdf**](http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica_v2Digital.pdf) | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA, UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL CRITICAL PEDAGOGY, AN EDUCATIVE DESIGN TO THE SOCIAL TRANSFORMATION** | **http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32270/1/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA.** | **file:///C:/Users/PC%202/Downloads/2025-6978-1-PB.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **FUNDACIÓN PETER MCLAREN PARA LA PEDAGOGIA CRÍTICA** | **file:///C:/Users/PC%202/Downloads/cuadernosde%20pedagogia%20critica.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN TIEMPOS OSCUROS** | **http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **LA PEDAGÓGICA COMO PRAXIS DE LIBERACIÓN, EN LA FILOSOFÍA DE ENRIQUE DUSSEL** | **http://www.enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/Textos/b17/Tesis\_Final.pdf?sequence=1** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DE DOCENTES** | **http://www.autoreseditores.com/book\_preview/pdf/000000390.pdf** | 08 DE NOVIEMBRE DE 2015. |

**CUADRO DE REGISTRO DE ARCHIVOS QUE CONTIENEN INFORMACIÓN DE PEDAGOGÍA CRITICA**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **NOMBRE DEL VIDEO** | **PAGINA WEB URL** | **FECHA DE CONSULTA** |
| **PEDAGOGIA CRITICA (HENRY GIROUX)- CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS****PEDAGOGIA CRITICA (HENRY GIROUX)- CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS** | **https://youtu.be/G6TFmtm9U10** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PAULO FREIRE, PADRE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA** | **https://youtu.be/VcnxC\_btE3A** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **DOCUMENTAL"PETER MCLAREN - PEDAGOGÍA CRÍTICA** | **https://youtu.be/er0ziEh-qBU** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PEDAGOGÍA CRITICA**  | **https://youtu.be/L1ZKEXB97I4** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **¿PEDAGOGÍA CRÍTICA O CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA?** | **https://youtu.be/TxIqmmkbvdU** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA** | **https://youtu.be/BMde8Zei14Y** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
|  |  | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PEDAGOGÍA CRÍTICA (I)** | **https://youtu.be/\_JmfdMxVC8o** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PEDAGOGÍA CRITICA- SISTEMA DE FORMACIÓN SOCIALISTA SIMÓN RODRÍGUEZ** | **https://youtu.be/gJ6CGrGRl7M** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DE**  | **https://youtu.be/-gnmpd7uBv4** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - 1/2** | [**https://youtu.be/PHBrDQuS6KU**](https://youtu.be/PHBrDQuS6KU)**newton duarte** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |
| **CONFERENCIA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI** | **https://youtu.be/GP4XNhj0n4Q** | 07 DE DICIEMBRE DE 2015 |

**CONCLUSIÓN**

De acuerdo a la investigación realizada se concluye que para favorecer la pedagogía crítica influyen varios factores como: la escuela, familia, el ambiente en el que se desenvuelven los alumnos, al apoyo que tanto docentes como padres de familia deben brindarles para que tengan un modelo de criticidad, la motivación y la aplicación de diversas estrategias de enseñanza, es necesario que en el aula se de apertura a espacios en los que los alumnos puedan desarrollar las habilidades con respecto a desarrollar su sentir pero todo ello basado en una parte critica, es preciso señalar que el logro de un verdadero pensamiento crítico no solo es trabajo de los docentes sino de todos.

Muchos o la gran mayoría de los autores que pudimos encontrar y hacer uso de lo que pensaban acerca de la pedagogía crítica coinciden en que dicha pedagogía analiza hoy la sociedad de la información y del conocimiento, ocupándose de estudiar las desigualdades que se están produciendo en ella estamos, actualmente, en una sociedad que está muy lejos aún de ser igualitaria. La cruda realidad es que no todas las personas tienen, hoy, las mismas posibilidades de acceso a la información, ni han recibido la formación adecuada para seleccionarla y procesarla, ni están formadas en las competencias que se precisan para desenvolverse en ella. Finalmente, se está produciendo también una situación esperanzadora, que cada vez alcanza una mayor dimensión en el mundo actual. La configuración de la sociedad desde abajo, desde la iniciativa social, en la que la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos y la gente trabajadora cobra un protagonismo necesario y hasta imprescindible. Desde esta realidad se están abriendo nuevos caminos para la interacción, el diálogo, el encuentro y el consenso necesario para avanzar en muchas cuestiones sociales que tenemos planteadas en la actualidad. Se está constatando un avance del incremento del sentido dialógico en las diferentes sociedades, que se refleja en el hecho que esté siendo posible la convivencia, el diálogo y la reflexión compartida en grupos heterogéneos y plurales, formados por personas de diversas edades, culturas, personalidades, creencias, principios, concepciones, capacidades, habilidades y opciones.

En este contexto, la pedagogía crítica, con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas, se enfrenta a las mismas a través de la elaboración de la teoría, y del desarrollo de prácticas educativas trasformadoras. Por esta razón, es preciso que en este momento nos preguntemos qué podemos aportar, desde esta perspectiva, al debate social que se está desarrollando sobre cómo lograr una educación de calidad para todas las personas.

Observando todo lo que se ha investigado de la pedagogía crítica, y volviendo nuestra mirada al pensamiento de Paulo Freire, el pedagogo de la liberación, proponemos el recurso al valor de la autonomía, frente al contravalor de la sumisión. Esta vuelta al análisis y a la reflexión sobre las propuestas de Paulo Freire y la consideración de las múltiples aplicaciones que se han realizado de las mismas, en procesos de educación en general, en el ámbito de la educación de personas adultas, en procesos de desarrollo comunitario, en la dinamización de grupos o colectivos de iniciativa social, en diversos movimientos sociales..., nos enriquecen y nos aportan nuevos argumentos para pronunciarnos a favor de un sistema de formación de los profesionales de la educación de corte freiriano, y de una teoría y una práctica pedagógica progresista y favorecedora de la autonomía de los educandos.

Como se mencionó en un primer momento las pedagogías críticas son un conjunto de prácticas y apuestas pedagógicas alternativas que tienen como propuesta una [enseñanza](https://es.wikipedia.org/wiki/Ense%C3%B1anza) que permita que los estudiantes cuestionen y desafíen la *dominación*, así como las creencias y las prácticas que la generan. Por tal razón, las figuras de poder que operan en las sociedades son revaluadas por la crítica que emerge de esta postura pedagógica. Las pedagogías críticas son una relación constante entre teoría y práctica ([praxis](https://es.wikipedia.org/wiki/Praxis)) en la que se busca alcanzar un pensamiento que implique un actuar crítico en la [sociedad](https://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad) es por ello de suma importancia reconocer la aportación que ha hecho cada uno de los autores aquí mencionados, ahora bien si buscamos una verdadera pedagogía, una pedagogía critica debemos pues primero que nada prepararnos para que cuando discutamos acerca de un tema ,lo hagamos con fundamentos es ahí donde entra nuestra preparación como investigadores y próximos pedagogos.

**BIBLIOGRAFÍA**

* http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf
* http://www.ucp.ac.pa/wp-content/uploads/2015/04/989.pdf
* http://www.pucmmsti.edu.do/websise/docente/materias/201120122/ST-TSS-102-T-005/pedagogia%20critica.pdf
* http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\_ense/revista/pdf/Numero\_14/ANA%20BELEN\_MAESTRE\_2.pdf
* http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf
* http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29\_la\_pedagogia\_critica\_de\_henry\_a\_giroux.pdf
* http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09
* http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB\_Deseno\_Material\_2a.pdf
* http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf
* http://www.rieoei.org/rie46a08.pdf
* http://www.colegiodrriodelaloza.edu.mx/trabajosocial/septimo/Educacion%20Social/25492640-Freire-Contribuciones-para-la-pedagogia.pdf
* http://aufop.com/aufop/uploaded\_files/revistas/121892075211.pdf
* http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion\_ddhh/unidad7/anexo\_7-11\_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hvagosto-02.pdf
* http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3004/FPF\_PTPF\_01\_0371.pdf
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf
* http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/12.%20Forma%E7%E3o%20e%20Desenvolvimento%20Humano/rosamariaperezdesantos.pdf
* http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730163856.pdf
* http://uptparia.edu.ve/documentos/pedagog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica.pdf
* http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/5375/2/GarzonTrujilloLeonardoJans2010.pdf
* file:///C:/Users/PC%202/Downloads/66-194-1-PB%20(1).pdf
* http://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/EthosEducativo\_sobreFreire\_concienciasocial.pdf
* http://www.unjbg.edu.pe/coin2/pdf/c&d\_9\_art\_2.pdf
* http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217
* http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a11.pdf
* http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF
* http://www.inau.gub.uy/biblioteca/kaplun.pdf
* http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/pn/PN23/P\_TRios.pdf
* <http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica_v2Digital.pdf>
* http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32270/1/ReiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf
* file:///C:/Users/PC%202/Downloads/2025-6978-1-PB.pdf
* file:///C:/Users/PC%202/Downloads/cuadernosde%20pedagogia%20critica.pdf
* http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n2a02giroux.pdf
* http://www.enriquedussel.com/DVD%20Obras%20Enrique%20Dussel/Textos/b17/Tesis\_Final.pdf?sequence=1
* http://www.autoreseditores.com/book\_preview/pdf/000000390.pdf