

24
30



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

**CARACTERIZACION DEL PAPEL
DEL MAESTRO EN EL PENSAMIENTO
PEDAGOGICO DE
HENRY GIROUX (1979-1988)**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN
PEDAGOGIA**

PRESENTA

ADA TERESITA MENDEZ MORENO.

FALLA DE ORIGEN

Urb.

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
CIUDAD UNIVERSITARIA

CIUDAD UNIVERSITARIA

1989



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE.

Presentación del trabajo.	4
Introducción.	7
1. El docente y los procesos sociales amplios.	24
1.1 Relación poder conocimiento	24
(1.1.1.Hegemonía. 1.1.2. Ideología. 1.1.3.cultura 1.1.4.La filosofía pública)	
1.2 Los currícula abierto y oculto	36
(1.2.1 El currículum y la dialéctica. 1.2.1.1 categorías de la dialéctica.)	
2. Caracterización del rol docente	
2.1 La formación docente	40
(2.1.1 Los programas de formación docente. 2.1.1.1. La autoridad en la formación docente. 2.1.1.2 La educación de maestros como política cultural. 2.1.2 La capacitación docente.)	
2.2 El docente como intelectual transformador	49
(2.2.1 El docente y la autoridad. 2.2.2 Funciones del intelectual transformador. 2.2.3 El docente y la práctica educativa.)	
3. Análisis y crítica de la postura	57
(3.1. Las propuestas de Giroux y las problemática de la formación de los pedagogos como futuros docentes de los aspirantes a maestros. 3.2 Acercamiento a la posibilidad política de realizar una modificación curricular para la formación de maestros en México.3.3 La inmersión de la postura de H. Giroux en el accionar cotidiano del docente. 3.4 Algunas notas críticas.)	
Conclusiones	78
Bibliografía	82

PRESENTACION DEL TRABAJO.

Henry Giroux es un educador norteamericano que ha volteado su mirada hacia los oprimidos y grupos desfavorecidos.

El interés por trabajar a este autor es el de conocer cómo se ha desarrollado una postura radical en un país que se caracteriza por ser la primera potencia del mundo capitalista, pero que evidentemente presenta carencias y discriminación hacia ciertos grupos no privilegiados, entre los que se encuentran los refugiados, inmigrantes, indios nativos y sus respectivos descendientes.

También he elegido este tema, porque las aportaciones de Giroux tienen relevancia para la investigación educativa reciente.

De la obra escrita por H. Giroux entre los años 1979-88 he revisado una gran parte¹, y aunque muchas publicaciones definitivamente no las he podido conseguir -debido a la deficiente distribución- considero que lo más importante sí ha sido consultado.

Estimo que la presente tesina puede ser utilizada por los que tienen inclinación hacia la sociología de la educación y por los interesados en la formación y capacitación docente.

1. La producción de este autor está principalmente escrita en Inglés, sólo algunos artículos han sido traducidos al Español, por lo que la traducción estará bajo mi responsabilidad.

Quisiera también que a través de este trabajo se comprendieran mejor los conceptos que Giroux utiliza como sustento de su teoría. Los términos como hegemonía, ideología, cultura, filosofía pública y currículo abierto y oculto se tratarán en su debido momento.

El objetivo de este trabajo es el de analizar la postura pedagógica de Henry Giroux (1979-1988) en relación con el papel que juega el maestro.

El análisis consistirá en la sistematización de la obra alrededor de un eje rector: el papel del maestro, tomando en cuenta todos los fenómenos sociales que, según Giroux, tienen incidencia en el accionar docente.

Descripción de las diferentes partes de la tesina.

En primera instancia ofrezco una pequeña introducción que consta de: a) la descripción de dos de sus primeros artículos importantes y que son en los que sienta sus bases la propuesta pedagógica del autor y b) la explicación de algunos conceptos fundamentales en el sustento de su postura radical.

En el primer capítulo doy una breve explicación de los elementos que Giroux considera esenciales en el estudio de los procesos sociales amplios y que tienen una decidida incidencia en el desempeño y accionar docente, tales como hegemonía, ideología, cultura, filosofía pública y los currículo abierto y oculto.

En el segundo capítulo caracterizo más concretamente el papel que juega el maestro en las instituciones escolares y delíneo el tipo de relación que, según Giroux, el maestro debe establecer con sus alumnos y con la comunidad. Se manejan los temas de formación y capacitación docente; el papel del maestro como intelectual transformador, la noción de autoridad y cómo se da el aprendizaje práctico en una propuesta como ésta.

En el tercer capítulo desarrollo un análisis de la postura alrededor de tres ejes: a) Las propuestas de Giroux y las problemática de la formación de los pedagogos como futuros docentes de los aspirantes a maestros; b) Acercamiento a la posibilidad política de realizar una modificación curricular para la formación de maestros en México y c) La inmersión de la postura de H. Giroux en el accionar cotidiano del docente. También en este capítulo incluyo algunas reflexiones críticas respecto a la propuesta radical de Giroux.

INTRODUCCION.

Ubicación histórico-conceptual.

En las últimas décadas se ha desarrollado una teoría crítica en el campo educativo debido a los grandes problemas que aquejan a la educación y como reacción en contra de las tan fuertemente arraigadas prácticas educativas de corte tecnicista.

Las dos principales fuentes de producción teórica crítica han sido, los Estados Unidos e Inglaterra. Es en Los Estados Unidos donde se desarrollan las propuestas pedagógicas radicales de Henry Giroux¹.

1. Henry Giroux es un educador norteamericano que nació el 18 de septiembre de 1943.

Egresó de la universidad del sur de Maine en el año de 1967 habiendo concluido su licenciatura en educación media e historia. Realizó su maestría en historia en la *Appalachian State University* en 1968. En 1977 llevó a cabo la disertación de su tesis doctoral intitulada Temas de la historia europea moderna: un estudio del proceso de la escritura de la historia misma que desarrolla los temas de teoría curricular, sociología de la educación e historia, con lo que la *Carnegie-Mellon University* le otorgó el grado de Doctor en Artes.

Su práctica profesional la ha desarrollado en diferentes escuelas y universidades: como asistente del director de personal en la *Southern Maine University* en 1967; fue maestro de educación media en escuelas públicas de Barrington (Rhode Island) de 1969 a 1975; se desempeñó como instructor (Los rangos académicos en las universidades de EEUU en orden ascendente son: instructor, profesor asistente, profesor de asignatura (lecturer) y profesor titular) de estudiantes extranjeros en el departamento de lenguas modernas de la *Carnegie-Mellon University* de 1975 a 1976; entre 1977 y 1983 tuvo el puesto de profesor asistente en la escuela de educación de la Universidad de Boston; en 1983 se desarrolló como maestro de asignatura en la *Tufts University*, y a partir de ese año hasta la fecha tiene los nombramientos de director y profesor titular en el Centro de Educación y Estudios Culturales de la Escuela de Educación en la Universidad de Miami (Ohio)

Coincidentemente, también en las últimas décadas, se ha producido en México² un pensamiento crítico en el análisis curricular. Planteamientos que en algunos aspectos son similares a la pedagogía radical de H. Giroux se pueden encontrar en los trabajos recientes de educadores latinoamericanos. (Alba de,1989:4-5)

El pensamiento crítico se caracteriza por estudiar a la educación como un fenómeno histórico y por vislumbrar las alternativas -también históricas- de los fenómenos educativos, a través de un análisis de los planteamientos teóricos que han surgido en torno a la escuela (tales como las interpretaciones tecnicistas, las teorías reproductivas y de la resistencia, estudios etnográficos, teoría marxista etc.).

Henry Giroux ha dado conferencias y presentado trabajos en Canadá, Australia, Inglaterra, España, Brasil y México, además de ser un conferencista muy demandado por las universidades de los Estados Unidos.

La asociación americana de estudios educacionales ha nombrado a varias de sus obras como algunas de las más significativas de diferentes años: En 1982 Ideology, Culture and the Process of Schooling; en 1984 Theory and Resistance in Education; en 1986 Education under Siege; y en 1988 Teachers as Intellectuals. También la Universidad de Miami (Ohio) le ha otorgado reconocimientos por su investigación y estudios en el área de la educación.

La etapa más productiva de Henry Giroux la encontramos en el periodo que va desde 1979 hasta la fecha, aunque sus trabajos ya empiezan a publicarse desde 1975. Actualmente colabora con las revistas de Journal of Curriculum Theorizing; Curriculum Inquiry; Journal of Education; Curriculum and Teaching (Australia); y Teaching and Education entre muchas otras.

2. México como sede de la producción latinoamericana, ya que por motivos políticos, destacados educadores vinieron aquí como exiliados (Alba de, 1989:3)

La pedagogía radical pretende una reforma drástica de la educación, por lo que se le puede ubicar en el extremo de la postura crítica. Esta pedagogía radical se refiere a las propuestas educativas donde la teoría se suma al proceso de transformación de la práctica con vistas a un mejoramiento de la vida, es decir, la teorización ya no es un problema solamente del científico, quien tiene la función de explicar para que quien lleve a la práctica sea el maestro, sino que es una propuesta en la que el maestro realiza y establece una relación entre la teoría y la práctica. Es entendida como una postura radical militante por la necesidad del maestro de comprometerse en la lucha por el mejoramiento de la vida³.

Las coincidencias más importantes entre las producciones de México y E.E.U.U. han sido: "...un fuerte y decidido interés emancipatorio y el manejo de fuentes teóricas comunes,..." (Alba de, 1989:5. subrayado de la autora). El interés emancipatorio consiste en una visión de liberación o de capacidad de autodeterminación; dicha capacidad se adquiere sólo a través de la lucha colectiva por desenmascarar los intereses que subyacen a la ideología dominante, misma que restringe o disminuye las opciones para la realización de diferentes formas de vida. Las fuentes teóricas comunes se refieren a las diferentes producciones que han tratado de explicar al fenómeno educativo o a manifestaciones que en él tienen incidencia y que de alguna u otra manera han influido en el desarrollo de algunas teorizaciones recientes en el campo educativo en México y en E.E.U.U.

3. la postura de H. Giroux si bien es militante, no lo es en todos sus textos, pues algunos son combativos y otros sólo realizan análisis críticos y explican algunos fenómenos.

El interés emancipatorio en México ha estado vinculado con:

"-La franca oposición a la imposición de modelos y formas de pensamiento en el terreno de la educación, en este sentido, a la imposición hegemónica e imperialista. (y con)

-el interés por construir un pensamiento educativo latinoamericano."(Alba de,1989:7)

Los modelos educativos impuestos principalmente se han caracterizado por aludir a los principios de la tecnología educativa, basados en supuestos conductistas y empiristas⁴ y que responden a las necesidades de la clases dominantes.

El interés por construir un pensamiento educativo latinoamericano surge a partir de la comprensión de la relación entre el desarrollo histórico de los países latinoamericanos y su situación actual de dependencia económica , social y cultural. El hecho de que en los siglos XV y XVI haya sido conquistada por las entonces primeras potencias ha sido un factor determinante en el devenir histórico latinoamericano, por lo que las teorizaciones recientes rechazan los modelos desarrollistas que proponen se realicen esfuerzos para alcanzar el mismo nivel que los países desarrollados del primer mundo. En lugar de ésto, se propone la búsqueda de alternativas congruentes con la situación que viven los países latinoamericanos. Es decir, los educadores buscan ofrecer un marco teórico diferente que obligue a repensar el papel que debe jugar la educación.

4. Por ejemplo, la Pedagogía cibernética, producto de estos supuestos, busca la optimización de la educación a través de la regulación o control de la información. Con su teoría de modelos, la pedagogía cibernética entiende a los fenómenos educativos de una manera muy rigurosa y muy alejada de la realidad.

Algunas fuentes comunes para la producción de la pedagogía crítica en México y radical en EEUU son:

1) Los teóricos de la reproducción: Baudelot y Establet(1971), Bowles y Gintis (1976), Althusser (1969) y Bourdieu (1974-81). Tanto en México como en EEUU, estos autores ayudaron a comprender que la educación no es autónoma sino que tiene una gran importancia en la consecución de metas con vistas a la conservación del *status quo*. Adriana Puiggrós (1981)⁵ y Henry Giroux (1979), realizan críticas a estos autores.

2) El pensamiento de Paulo Freire ha influido en Giroux principalmente en el enfoque que le ha dado a sus planteamientos, al dirigirlos hacia las culturas populares y por su intención de romper con la división teoría-práctica, en donde la práctica social y el desarrollo intelectual se conjuntan para la formación del sujeto.

3) El pensamiento de Gramsci. Giroux ha analizado el trabajo de Gramsci principalmente para reafirmar su noción de hegemonía que le ha permitido comprender la problemática educativa desde una perspectiva crítica. En México la influencia del pensamiento gramsciano ha sido decisiva para el razonamiento crítico pues a través de él se ha superado la visión económico- determinista de la educación.

5. Ver Puiggrós Adriana, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres. Sociología de la educación. Centro de Estudios Educativos, 1981.

4) La escuela de Frankfurt. Autores como Horkheimer, Marcuse, Adorno y fundamentalmente Habermas confluyeron en el pensamiento latinoamericano como en el de Giroux, quien por un lado se apropia de la idea del pensamiento crítico respecto a sí mismo; es decir sugiere reconocer por qué una teoría funciona bajo condiciones históricas específicas para servir a ciertos intereses y no a otros y, por otro lado, adopta el marco de referencia dialéctico a través del que se pueden entender las mediaciones⁶ que unen las instituciones y actividades de la vida diaria con la lógica y las fuerzas de la totalidad social amplia.

5) El pensamiento de Raymond Williams. En el que el pensamiento de Gramsci respecto a la "... conformación cultural y papel de la cultura en la vida social adquieren un sorprendente desarrollo." (Alba de, 1989,14)⁷

6) Lectura crítica de autores posmodernistas. En México y en E.E.U.U. se han incorporado críticamente algunas ideas postmodernistas. Del postmodernismo de resistencia⁸, Giroux retoma la idea de la necesidad de deconstruir y criticar los códigos culturales y sus afiliaciones sociales y políticas para reescribirlos.

6. A las mediaciones se las entiende como instancias que unen la base económico-social con las formaciones sobreestructurales de la cultura

7. Alicia de Alba asevera que este autor no había sido leído hasta hace muy pocos años; hago mención de este autor basada en el trabajo de Alicia de Alba pero desconozco su obra.

8. Hal Foster, afirma que existen dos posiciones básicas en el postmodernismo, "... el que propone deconstruir el modernismo y oponerse al *status quo*, y un postmodernismo que repudia al primero y elogia al segundo: un postmodernismo de resistencia y uno de reacción. * Que el postmodernismo de resistencia surge como oposición a la cultura oficial del modernismo, pero que no se caracteriza nada más por eso, sino también por interesarse en la deconstrucción crítica de la tradición. (Foster,1983:11-12)

7) Los aportes del psicoanálisis y la psicología social: Freud, Lacan, Pichon Riviere, Bauleo y De Brassi. (Alba Ceballos A ;1989;13-16); en ambos países se ha visto la necesidad de articular a la sociedad amplia con la crítica al sujeto y también al estudio de los grupos que se considerarían como una estructura o unidad intermedia entre el sujeto y la sociedad en su totalidad.

También se han desarrollado **críticas e inquietudes similares** en ambas pedagogías, la crítica y la radical ⁹.

- Críticas a las teorías de la reproducción.
- Interés por comprender los movimientos y expresiones de resistencia en el campo de la educación.
- Crítica a los fundamentos epistemológicos y teóricos de las interpretaciones tecnocráticas.
- Inquietud por historizar el campo.
- Énfasis en el carácter social y político de la educación, importancia de la ideología y la cultura.
- Importancia del lenguaje y la cultura en el campo del currículum.
- Ausencia de utopía y la necesidad de un compromiso político.
- Problemática del poder en el campo del currículum.
- Investigación de corte etnográfico.
- Incorporación crítica de autores posmodernos.
- Importancia de manejar una teoría del sujeto. (Alba de,1989:16-21)

9. Para ampliar sobre este tema ver (Alba de,1989). La autora desarrolla cada una de las similitudes enumeradas.

2) **El modelo cultural reproductivo**, con su exponente Bordieu es considerado por Giroux como valioso porque aporta una nueva dimensión al análisis del curriculum oculto, pues intenta tomar de una manera seria las nociones de historia, sociología y psicología. Así mismo Giroux observa que aún con sus avances, este modelo sigue teniendo una visión mecanicista de poder y dominación. Además, al considerar Bordieu a la resistencia como producto de la inconciencia, pierde el valor del pensamiento reflexivo y el agente histórico. Giroux piensa que la producción cultural en la compleja dinámica de la resistencia, incorporación y acomodamiento no son reconocidas por Bordieu, es decir, es necesaria una noción de cultura como proceso transformativo. Otro aspecto que descuida Bordieu es el relacionado con el sistema económico y cómo sus relaciones asimétricas de poder producen estragos concretos en los estudiantes de la clases trabajadora. Más aún no se da ninguna esperanza a las clases trabajadoras.

3) **El modelo de la reproducción del estado hegemónico**, con representantes como Gramsci y Poulantzas. Giroux piensa que los logros de esta teoría son el haber considerado que el estado no es instrumento de ningún grupo dominante, ni una reflexión pálida de las necesidades del sistema económico, sino que el estado esta descrito como conjunción de conflictos entre varias clases, sexos y grupos raciales y que ésta no es simplemente la expresión de la lucha de clases sino principalmente una organización que activamente defiende a la sociedad capitalista a través de medios represivos e ideológicos.

La capacidad del Estado como aparato ideológico y represivo limita los canales de respuesta que la escuela puede hacer a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante (Giroux, 1979:278).

Hace Giroux la crítica a este modelo al reconocer que las teorías del estado se enfocan principalmente a problemas macroestructurales y que, aunque se refiere a las contradicciones y a la lucha, no dice mucho acerca de cómo el factor humano (human agent) actúa en los conflictos en el nivel de la vida diaria y las relaciones concretas en la escuela y, una segunda crítica, es que la cultura no es entendida como relativamente autónoma con sus propias contradicciones.

Argumenta Giroux que las escuelas son relativamente autónomas en el sentido de que ofrecen espacios tanto para conductas como para enseñanzas de resistencia, al grado de que en ocasiones se vuelven disfuncionales a la sociedad dominante (Giroux, 1983 c: 260)

Las teorías de la resistencia, por su parte, sí hacen énfasis en el factor humano (human agent) y en la experiencia, pero han tomado de los modelos reproductivos la misma noción del dualismo entre factor humano y estructura; al mismo tiempo, no consideran los problemas de sexo y raza ni toman en cuenta formas menos obvias de resistencia, sino que sólo estudian a la rebelión abierta. Otra falla es que no han dado importancia a la cuestión de cómo la dominación se incorpora en la estructura de la personalidad misma.

Para Giroux, tanto las teorías de la reproducción como las de la resistencia han fallado principalmente al no unir las estructuras e instituciones al factor humano en acción en una forma dialéctica.

En 1980 en su artículo " Más allá de la teoría de la correspondencia" (Giroux,1980 a), Giroux reconoce que se necesita desarrollar una teoría que explique cómo las escuelas producen tanto estabilidad como diversas formas de resistencia en su relación dialéctica con otras instituciones.

Reconoce como logros de la Nueva Sociología de la educación:

-El revelar cómo los currícula abierto y oculto legitiman formas específicas de capital cultural y,

-El estudiar los patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la realidad (Giroux,1980 a:49- 50 de la versión en español)

Los problemas de este enfoque, según Giroux, son que este acercamiento no liga sus intereses heurísticos a consideraciones políticas más profundas, por lo que no aclara la relación entre el conocimiento y el poder por un lado y la ideología y la dominación por el otro.

Giroux entonces propone se haga un análisis que no descuide el aspecto económico y que utilice categorías críticas como clase, ideología y hegemonía de manera que se exponga cómo se dan las interconexiones en las prácticas sociales, en los significados y en las instituciones.

El estudio de las interconexiones se debe hacer a través de una metodología que relacionara la noción de interpretación con una crítica de la ideología de la historia y de la política para ver hasta qué grado el conocimiento esconde o distorsiona las condiciones políticas y económicas de la sociedad existente. Esta propuesta para Giroux debe poder reconocer hasta qué grado esta atada a qué intereses, es decir, debe autocriticarse, además de descender al plano social en que maestros y estudiantes desarrollan su práctica para tener una mejor comprensión de cómo el proceso de control opera en las escuelas y cuál es su relación con procesos paralelos que existen fuera de la escuela.

Finaliza Giroux asegurando que es necesario analizar las limitaciones ideológicas y estructurales bajo las que funcionan maestros y alumnos y que aunque no es fácil cambiar la sustancia política de las escuelas cualquier lucha en favor de la justicia social debe llevarse a cabo en la sociedad más amplia, tomando en cuenta que la teoría y la práctica educativas son sólo una parte de esa lucha.

Conceptos fundamentales en la obra posterior de H. Giroux.

En los análisis de trabajos posteriores, Giroux recurre a la definición de racionalidad a la cual concibe como "... una serie de suposiciones y prácticas sociales específicas que intervienen en cómo un individuo o grupo se relaciona con la sociedad más amplia. . . el conocimiento, las expectativas y las creencias que definen una racionalidad dada condicionan y son condicionadas por las experiencias en que entramos." (Giroux, 1981:8)

Racionalidad tecnocrática. Giroux se refiere a ésta y la asocia con la modernidad, con las teorías conductuales, con el conocimiento empírico y con la tecnología educativa cuyos elementos primordiales son el control, la predicción y la certeza. (Giroux, 1981:9)

Giroux en su discurso critica severamente estas propuestas por ver la realidad como global y por desconocer todo aquello que no pueda ser empíricamente comprobable; también por desconocer el factor humano que caracteriza a las escuelas, pues fomenta la programación de la enseñanza de una manera tan restringida y algunas veces hasta de forma cibernética que el contexto y la realidad concreta parecen no existir.

Hace notar que esta racionalidad ha tenido gran relevancia desde principios del Siglo XX y ha orientado tanto a la teoría educativa como a la práctica y a la investigación.

La racionalidad tecnocrática ha reclamado neutralidad y ésta ha sido su mejor arma en la conservación de la primacía de la clase en el poder. Esta se ha apoyado en ella para argüir que la movilidad social existe, que el conocimiento es único y que existe la igualdad de oportunidades.

Racionalidad interpretativa. En esta racionalidad tienen cabida propuestas de la Nueva sociología de la educación; etnometodológicas y del interaccionismo simbólico.¹⁰

Aquí el maestro y el alumno producen sus valores y sus verdades (Giroux, 1981:12) y no son simples receptores de información. Pero Giroux alega que las nociones de historia y de institución quedan descuidadas en este tipo de tratamiento, es decir que la subjetividad al no tener fronteras deja de lado elementos como poder, ideología y naturaleza ética; sobre todo, se cree, de manera optimista, en el poder de la conciencia para cambiar la realidad social. (Giroux, 1981:13)

La racionalidad reproductiva. Los análisis neo-marxistas de la reproducción muestran un análisis macro-social que utiliza el concepto de clase como categoría central para hacer su crítica de la escuela.

10. La Nueva sociología de la educación se interesa por entender los patrones comunicativos y símbolos de interacción que dan forma a la construcción social de la realidad (Giroux, 1980a:49-50 versión en español) Estudia los acontecimientos de la escuela valiéndose de la etnometodología y del interaccionismo simbólico.

La etnometodología se caracteriza por presentar propuestas que realizan análisis descriptivos y comparados a través del trabajo de campo sistemático para poder observar y describir aspectos de la conducta de un grupo o segmento de grupo.

El interaccionismo simbólico estudia la interacción entre los individuos, la capacidad de los sujetos de asumir su propio punto de vista y el de los demás y cómo los individuos se van ajustando mutuamente y van produciendo la sociedad son los principios básicos de este enfoque. La subjetividad de los actores y la situación social en que se encuentran, son elementos esenciales en esta metodología.

Esta racionalidad ofrece un modelo base-superestructura, es decir divide estructural y funcionalmente la base económica o infraestructura de la conciencia social y el estado, o superestructura; y la dominación parece localizarse básicamente dentro del área económica, por lo que la existencia de las escuelas no puede considerarse ni autónoma ni semiautónoma, pues terminan estas instituciones por ser absorbidas por la producción capitalista (Giroux, 1980 a: 233-4).

Alumnos y maestros son presentados como quienes reciben los valores culturales y como quienes juegan un papel pasivo, por lo que resulta ser determinista además de que acaba con cualquier esperanza de lucha social o de emancipación.

En esta racionalidad se pierde la dialéctica de la dominación (Giroux, 1981:15) asimismo, al hacer un análisis ahistórico deja poco (si no ningún) espacio para la transformación histórica y para el cambio.

En el análisis marxista Giroux reconoce el valor de que asegura que "...el hombre y la mujer no son libres en términos objetivos y subjetivos, y que la realidad no debe sólo ser cuestionada sino que sus contradicciones deben ser llevadas a las bases y transformadas a través de la praxis." (Giroux, 1981: 17). Esto es, nadie es totalmente libre de la influencia de lo material ni de la conciencia, pero que el Hombre es capaz de poner en crisis su realidad y más aún, puede transformarla.

Aboga Giroux por una pedagogía crítica radical y hace la observación de que sus propuestas han tratado de reconciliar al marxismo crítico con elementos tomados de la fenomenología¹¹, el psicoanálisis¹² y la comunicación simbólica¹³ haciendo su análisis siguiendo temas como:

*...1. reconocimiento de la importancia de la naturaleza dialéctica de la realidad social y del significado de la subjetividad como constituida y como parte constitutiva de esa realidad; 2. rechazo de lo sobredeterminado lo economicista, de los modelos de causalidad base-superestructura...;3. una concepción de totalidad que rechaza el dualismo sujeto-objeto así como la firme distinción entre niveles macro y micro de la realidad. 4. una noción de liberación definida no sólo en términos económicos, sino también en términos que hablan de la complejidad de las necesidades humanas, i.e., psicológicas, sexuales, estéticas, etc.; 5. un rechazo a esos principios del marxismo ortodoxo en el cual la conducta humana es reducida al reflejo de la lógica del capital, y el marxismo es visto simplemente como una ciencia de leyes predeterminadas e inevitables; 6. un acuerdo general de la importancia de la clase como unidad de análisis social; 7. la importancia de la dimensión antropológica y la relevancia de la vida cotidiana como esferas teóricas y políticas de investigación y lucha.' (Giroux, 1981:17-18)

11. La Fenomenología parte del fenómeno (o todo cuanto nos es dado de manera directa) y hace una visión intelectual de él eliminando el subjetivismo y el carácter existencial, para reducirse a lo esencial, es decir que el objeto se presente a sí mismo.

12. El psicoanálisis es un método de investigación psicológica que trata de descubrir las características del inconsciente y del funcionamiento mental.

13. Llamado también Interaccionismo simbólico.

Los temas que enuncia este autor son los que guían la postura de sus propuestas y tendrán un desarrollo amplio a lo largo de los capítulos de esta tesina.

Así pues, la postura radical estadounidense de Henry Giroux , partiendo de la crítica de supuestos teóricos varios, en torno al papel y la función de la escuela ha dado un tipo particular de respuesta a las demandas actuales de educación de ese país y camina paralelamente con producciones latinoamericanas que responden a las necesidades características de nuestro país y de toda la América Latina.

1. El docente y los procesos sociales amplios.

1.1 Relación poder conocimiento.

1.1.1 Hegemonía.

Para poder establecer la relación poder-conocimiento Giroux considera necesario estudiar a la hegemonía.

Retoma el uso que Gramsci hace del término y la define como el proceso por el que, en la sociedad civil, la clase fundamental ejerce el control a través del liderazgo moral e intelectual de las clases aliadas. Esta clase se caracteriza por tener la capacidad de articular el interés de otros grupos y clases a sus necesidades propias (Giroux, 1981:23).

La sociedad civil, o conjunto de organismos privados, no utiliza la fuerza para mantener su dominio, sino que, realiza compromisos que van más allá de sus intereses (aunque éstos no excedan los límites de los suyos propios) para obtener numerosos aliados que aprueben determinado orden social. Así, la hegemonía se mantiene cuando la clase dirigente se convierte en el líder o modelo moral e intelectual. Gramsci considera que los intelectuales son los que organizan toda la red de creencias y relaciones institucionales y sociales que delínean la hegemonía.

La clase en el poder a través del uso de los medios de comunicación y de la escuela ofrece una visión del mundo "exclusiva y universal" de la clase dominante. Por medio del uso de la fuerza y del consenso ofrece esta visión, pero esta última es la que tiene preponderancia sobre la otra. (Giroux, 1981:23)

El consenso es realmente la manera en que la clase dominante mantiene la dirección y el liderazgo porque la aprobación se da de manera casi espontánea. A través de su organización, la sociedad civil protege al Estado, mismo que simultáneamente protege a la sociedad civil por medio de su aparato coercitivo (i.e. policía y ejército), de modo que los aparatos punitivos sólo sirven de apoyo y no son el fundamento esencial de la dominación.

Los valores políticos, morales e intelectuales son manejados de tal forma que llegan a influir en las necesidades e intereses de otras clases sin que por esto se deje de permitir la práctica de oposición, aunque sólo hasta ciertos límites. La práctica de oposición nos remite a todas aquellas manifestaciones políticas, morales e intelectuales cargadas de una ideología diferente a la que emite la clase en el poder, pero que se permiten salir a la luz, con ciertas restricciones, de tal forma que no afecten el dominio y el control de los dirigentes pero que sí desahoguen las necesidades de expresión de algunos grupos o individuos.

La hegemonía entonces contempla los significados y símbolos que legitiman los intereses de la clase en el poder así como la práctica que va conformando la experiencia diaria (Giroux, 1981:23).

La práctica que conforma la experiencia diaria en las escuelas está legitimada por la hegemonía: La manera que se da la autoridad en los grupos, es decir cómo los maestros proponen y disponen y los alumnos acatan; la forma en que asignan calificaciones y se promueven alumnos; el tipo de comportamiento que deben tener los alumnos en las escuelas; los horarios y tipos de indumentaria por los que se rigen las instituciones escolares; el lenguaje que se considera apropiado utilizar y en general todas las formas de interacción en el aula, están regidas por un patrón hegemónico.

En las escuelas se producen una serie de formas de legitimación, por mencionar algunas: se asume que los intereses de las clases dominantes son también los intereses de toda la comunidad; se presentan creencias, actitudes, valores y prácticas como naturales o como universales.

En las escuelas a los alumnos se les trata de igualar tomando como patrón las creencias, actitudes, valores y prácticas de la clase en el poder y aunque éstas no se corresponden en gran medida con su realidad, acaban por ser aceptadas ya que si bien esa no es su forma de vida, sí es a la que "deben aspirar". No sólo la escuela les comunica que esa aspiración es lo más natural sino que también los medios masivos de comunicación y la filosofía pública refuerzan esa idea, por lo que en efecto, parece ser lo más natural y adecuado.

Pero la hegemonía -según Giroux- no es una fuerza cohesiva, sino un conjunto de contradicciones y tensiones que está abierto a la posibilidad de una lucha contra-hegemónica.

Esta apertura es la que da la posibilidad a los individuos y grupos de manifestarse en contra de valores impuestos y ajenos muchas veces a sus realidades concretas.

1.1.2 Ideología.

Otro elemento que tiene incidencia en la relación poder-conocimiento es la ideología, definida por Giroux como ". . . la producción de significado que está expresada en las ideas, relaciones sociales, prácticas significativas, y dentro y a través de la construcción de la experiencia. . ." (Giroux,1987:115). La ideología no es considerada como una conciencia falsa, sino que los enunciados y su sistema de significados, al estar asociados con la realidad y con problemas reales, llevan ya en sí, de manera implícita o explícita una valoración de esa realidad; así se puede hablar de una ideología dominante, proletaria o revolucionaria, dependiendo de la valoración que se haga de la realidad. La ideología dominante, por su parte, esta delimitada por los valores hegemónicos pues éstos son los que determinan sus características

Giroux aboga por una noción de ideología que ofrezca la posibilidad de un análisis que deje ver cómo las instituciones escolares sostienen y producen ideologías; y cómo los grupos y los individuos, en relaciones concretas, negocian, resisten y aceptan tales ideologías (Giroux,1981:22).

Para poder analizar estos fenómenos se tendrían que tener en cuenta factores como: la forma y contenido del material escolar; cómo es la organización de la escuela; cuáles son las relaciones sociales que se suscitan a diario en el salón de clases; los principios que conforman el currículum; las actitudes del personal de las escuelas; la relación de la escuela con el Estado y cómo son las expresiones de individuos o de grupos que la ideología permite (Giroux,1981:22).

1.1.3. Cultura.

Otro aspecto importante para la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento es el de la cultura.

La cultura generalmente se considera como un término divorciado de los conceptos de clase¹, poder² y conflicto³, pero Giroux considera que esta distinción es falsa puesto que la noción de cultura debe hacer coincidir la relación entre ideología y sistema socioeconómico, con lo que se tendría una noción politizada de cultura. (Giroux, 1981:26).

1. El concepto de clase es producto del análisis de las estructuras económicas y sociales de las sociedades modernas. En el marxismo este término está asociado a la lucha por su emancipación.

2. Por poder, Giroux entiende a la posibilidad de imponer la voluntad propia dentro de una relación social, no importa sea a través de la coerción, influencia, autoridad, fuerza o manipulación.

3. Giroux se refiere al conflicto de clases caracterizado por diversos grupos sociales que dominan y dirigen la vida económica y social y otros grupos subordinados o dirigidos.

El mismo Giroux define a la cultura como "...una serie de instancias en las que el poder es usado de manera desigual para producir diferentes significados y prácticas que, en un análisis final, reproduce un tipo particular de sociedad que funciona para el interés de la clase dominante, por lo tanto es más apropiado hablar de culturas que de cultura." (Giroux,1981: 27)

El concepto cultura esta íntimamente ligado a la forma en que se estructuran las relaciones sociales entre las clases, los sexos, y las edades , sin olvidar que estas mismas relaciones sociales producen formas de opresión y de dependencia.

La cultura para Giroux tiene una connotación política y social, es decir que no se puede separar de estos dos conceptos. Como en las relaciones sociales existe el conflicto -tanto entre las clases, como entre los sexos y las edades se da la lucha constante por la supremacía- es así como se conforman los grupos de opresión y los grupos dependientes.

Giroux reconoce que la cultura no es simplemente una forma de vida sino una forma de producción a través de la cual los diferentes grupos (ya sean dominados o dominantes) definen y realizan sus aspiraciones a través de relaciones de poder asimétricas⁴ (Giroux y Mc. Laren, 1986:232). Además reconoce a la cultura como campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto (Giroux and Mc. Laren,1986:233)

4. Giroux entiende a las relaciones de poder asimétricas como a la imposibilidad de algunos grupos de imponer la voluntad debido a la desigualdad económica, social y cultural característica de las sociedades capitalistas.

Cada grupo social posee un acervo cultural particular con formas específicas de conocimiento y experiencia, que al tener contacto con manifestaciones culturales diferentes entra en crisis y posteriormente, al mediar estas aportaciones, puede adoptar, criticar o rechazar segmentos de la cultura ajena. De ahí que la cultura sea una verdadera área de conflicto.

1.1.4. La Filosofía Pública.

Giroux afirma que en E.E.U.U. las nociones de ciudadano adscritas al concepto de democracia han fallado continuamente por la falta de un discurso político en el que se "...reclame a la ciudadanía y al patriotismo como formas de lucha y de redefinición." (Giroux,1987:104)

Ni la ciudadanía, ni la democracia se han entendido como históricas y socialmente construídas, pues se ha hecho un aislamiento de los conceptos y se ha "olvidado" todo lo que con éstas se relaciona. La "falta de memoria" que caracteriza a estos términos hace incomprendible la necesidad de luchar por reconstruir las formas de conocimiento, las prácticas sociales y los valores que tradicionalmente se han manejado.

La ciudadanía y la democracia entonces son un terreno de lucha y deben proyectarse como un esfuerzo más amplio, es decir, para desarrollar una filosofía pública⁵ que ofrezca legitimación al desarrollo de esferas contra-públicas.

5. Por filosofía pública Giroux entiende a los conceptos y significados que el Estado y la sociedad civil utilizan como vigentes y válidos.

Por tanto Giroux considera que la noción de ciudadanía podría expresarse en un modelo de educación ciudadana radical y ser removida de las formas de patriotismo diseñadas para subordinar a los ciudadanos a los imperativos del estado.

La ciudadanía se convertiría en un proceso de diálogo y compromiso basado en una creencia de la posibilidad del desarrollo de formas de solidaridad que permitieran a la gente reflexionar y organizarse para criticar y constreñir el poder del estado y "derrocar las relaciones que inhiben y evitan la realización de la humanidad".⁶

La filosofía pública es la que sienta las bases para la elaboración de los currícula por lo que es necesaria la injerencia en esta esfera para la legitimación de nuevas concepciones en la escuela.

Las escuelas tienen que articularse a través de un proyecto político que ofrezca bases morales y éticas para redefinir también el trabajo del maestro, el aprendizaje del alumno y la relación entre la escuela y sociedad.

Asimismo, los maestros necesitan desarrollar un discurso y prácticas que contribuyan a que alumnos y maestros empleen un diálogo crítico que les permita recobrar la memoria y los conocimientos de los oprimidos, mismos que han sido considerados "peligrosos" para las clases en el poder. (Giroux, 1987: 114)

6. H. Giroux cita a DOUGLAS KELLNER Y HARRY O'HARE, "Utopia and Marxism in Ernst Block," New German Critique 9 (Fall 1976):22

La filosofía pública de países capitalistas como los EEUU ⁷ maneja los elementos ideológicos necesarios para poder centralizar el poder de la clase fundamental. Por ejemplo, la escuela y los medios de comunicación masiva ofrecen una gama muy estrecha de ideas e interpretaciones que provocan una especie de analfabetismo, ya que dejan de lado el debate y la información sustantiva.

En la Filosofía pública se expresa la ideología dominante que funciona para organizar y legitimar ciertas experiencias, de tal forma que al ofrecerle al individuo discursos particulares⁸ le limitan las posibilidades de producir visiones alternativas del mundo.

Por medio de la Filosofía pública se determina qué se espera de un ciudadano y lo que en sí debe ser éste, por lo que la educación del ciudadano es una cuestión ideológica también. La "...ideología funciona a través de la organización de imágenes, espacio y tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y relaciones particulares de sujeción y dominio" (Giroux, 1987: 111).

7. La producción de Giroux está esencialmente basada en observaciones hechas por él en su propio país.

8. Los discursos particulares son reflexiones parciales que pretenden transmitirse más como dogma que como un conocimiento diferente al de otras corrientes.

La filosofía pública también ha dado a la palabra patriotismo una connotación de inculcación de un conocimiento políticamente aceptable y administración de necesidades y deseos con normas que contribuyan a la conservación de patrones coherentes con los intereses del estado (Giroux,1987:114).

Así pues los deseos y experiencias de los individuos son distorsionados pero no por eso debe pensarse que automáticamente se imponen y se aceptan los discursos ajenos sino que existe un terreno en el que se median y sus efectos pueden ser modificados o rechazados.

1.2 Los currícula abierto y oculto.

La filosofía pública legitima la elaboración de los currícula y también las propuestas pedagógicas que son las bases de la práctica docente (currícula abierto y oculto). Por ejemplo, en las sociedades capitalistas se rinde culto al individualismo y a la posesión material, es decir, los valores morales dominantes silencian las voces de grupos de raza y clase minoritarios. Debido a lo anterior es necesario tener injerencia en las esferas públicas para poder legalizar cualquier propuesta curricular diferente.

Giroux entiende que la teoría curricular es una teoría social relacionada con las formas de conocimiento y con las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de prácticas sociales (Giroux and Simon, 1985:231)

La teoría curricular abarca un ámbito muy amplio, abarca aspectos sociales, políticos, económicos, históricos, educacionales, culturales y filosóficos. Su campo de acción se deja ver en el tipo de conocimiento que se enseña a los alumnos en las escuelas y con la forma y dosificación de tales conocimientos. Sin embargo estos conocimientos no son solamente los contenidos que se plasman en los planes de estudio y en los programas de curso, sino también todos los comportamientos, normas y costumbres que habitualmente siguen los miembros de las escuelas (sean alumnos, padres, maestros o administradores) y que conforman la vida cotidiana de dichas instituciones.

Entiende que el curriculum es un discurso político por excelencia y ". . . representa una lucha sobre las formas de autoridad política, formas de representación, formas de regulación moral, y versiones del pasado y futuro. . ." (Giroux and Simon,1985:231)

En 1983, Giroux hace la distinción entre ideología práctica y teórica, y denota su reflexión dentro del campo del curriculum. Para él, la ideología teórica se refiere a las creencias y valores contenidos en las categorías que maestros y alumnos usan para delinear e interpretar el proceso pedagógico, mientras que las ideologías prácticas se refieren a los mensajes y normas contenidas en las relaciones y prácticas sociales concretas. (Giroux,1983 a:66)

La ideología teórica tiene que ver con el discurso y con lo que que tanto maestros como alumnos entienden por conocimiento, por naturaleza humana, por sociedad y cómo delínean su escala de valores. La ideología práctica es la mediación de los supuestos teóricos con los supuestos del sentido común⁹ y que estructuran las experiencias en el salón de clases o sea, las prácticas sociales concretas.

El problema real del currículum, según Giroux, no estriba en el hecho de que sea político sino en el hecho de que sea manejado como algo apolítico totalmente.

En la búsqueda de una alternativa para la solución del problema del currículum, Giroux retoma la noción de Adorno (1973)¹⁰ de dialéctica negativa, la que plantea el rechazo de la representación oficial de la realidad, es decir, negatividad significa un compromiso crítico con la cultura dominante y su propósito es ver a través de sus justificaciones ideológicas y explorar sus mitos. (Giroux, 1983 a:64)

9. Por sentido común Giroux entiende a los hechos naturales y necesarios, a las rutinas y rituales que siguen los sujetos.

10. Giroux cita a ADORNO T.W. and M. HORKHEIMER. Negative dialectics. New York. Seabury press. 1973.

1.2 Los currícula abierto y oculto.

1.2.1 El curriculum y la dialéctica.

Giroux considera que una teoría curricular, ante todo, debe ser dialéctica y debe reconocer el valor de la crítica a sí misma como medio para la renovación. El define como dialéctica a esas "... formas críticas de razonamiento y conducta que se presentan como parte y como crítica de los conflictos y soluciones que definen la naturaleza de la existencia humana. . . "(Giroux, 1981: 114)

Giroux afirma que las categorías dialécticas se destacan por su poder crítico y que éstas se pueden observar en esos aspectos del conocimiento humano que reflejan, y críticamente penetran, el proceso del desarrollo natural y social.¹¹

La crítica debe poder analizar los aspectos de la vida cotidiana, sus significados y debe ofrecer líneas de acción para modificar aquellos aspectos de la realidad que causan opresión.

Lo social, lo personal, la historia y las experiencias personales se intersectan y se deben establecer categorías que iluminen su análisis, pero para Giroux la dialéctica es importante sólo en cuanto ésta lleva consigo el término de emancipación o liberación subjetiva y objetiva del ser humano.

11. Giroux cita a SHERMAN, H (1976) "Dialectics and method" The Insurgent sociologist 3, Summer, p. 62.

La emancipación subjetiva nos remite a la toma de conciencia de la importancia que tiene la capacidad de autodeterminación, si lo que se busca es una sociedad mejor e igualitaria. La emancipación objetiva se refiere a la liberación del sujeto respecto a su realidad exterior y que tiene que ver con las relaciones sociales y de producción.¹²

1.2.1.1 Categorías de la dialéctica.

La **práxis** es una categoría que guía a la dialéctica. Giroux describe a la práxis en tres momentos:

1) Representa la transición del pensamiento crítico a la intervención reflexiva en el mundo. El sujeto debe poner en marcha sus ideas para poder ser crítico. A través de la acción se logra la reflexión, para de allí ir construyendo un conocimiento de la realidad en niveles cada vez más elevados.

2) Exige lucha definida en términos sociales y no personales. El deseo de emancipación -que forja la lucha- esta ligado a la unión de fuerzas y a la solidaridad, por lo que este combate no puede concebirse fuera de un contexto histórico.

12. Las relaciones de producción se refieren a las relaciones necesarias e independientes de su voluntad que contraen los hombres. El conjunto de esas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad.

3) Traduce una sensibilidad histórica a una sensibilidad crítica. Las formas de razonamiento, interpretación e investigación de la historia hacen observancia en los acontecimiento y en la secuencia histórica, alejando la atención de la crítica a la narración, misma que por lo general ofrece contenidos que responden a los intereses de la ideología dominante. (Giroux, 1981: 117)

La sensibilidad histórica crítica se puede trasladar tanto a las tradiciones institucionalizadas como a las historias individuales. Es poder poner en crisis las tradiciones históricas amplias e individuales y ver qué han hecho las influencias externas de cada uno para poder discernir entre qué es lo que se desea cambiar, y qué no, para lograr un proyecto social colectivo. Además, al establecerse un proyecto colectivo, se está indicando que existen intereses (colectivos de los oprimidos) con lo que se constata que la dialéctica no es un concepto libre de valores.

Otra categoría de la dialéctica, según Giroux, es la de **totalidad**, pues un fenómeno adquiere significado cuando se examina en el contexto de la totalidad social (Giroux, 1981: 118). Pero la dialéctica para Giroux pierde su sentido si es concebida como una metodología que sólo relaciona todo con todo; es importante la dialéctica en la medida en que nos permite reconocer el contenido y la naturaleza verdaderos de la realidad.

La **mediación**, es la categoría que lleva a nuevos niveles de comprensión y complejidad a las percepciones del sentido común y ". . . nos fuerza a pensar racionalmente acerca del conocimiento, de las relaciones sociales en el salón de clases, y de los valores." (Giroux, 1981:120)

Así, a la dialéctica la define Giroux como ". . . herramienta conceptual y modo de experiencia que es útil para desarrollar práctica y teoría pedagógica." (Giroux, 1981: 122).

2. Caracterización del rol del maestro.

2.1 La formación docente.

Giroux considera que la formación docente en los países capitalistas está fuertemente comprometida con las clases dominantes por su incondicional apego a los principios de la tecnología educativa y a los principios que la sustentan.

Las reformas educacionales de los ochentas en los EEUU han estado de acuerdo con los principios de la ultraderecha pues con la consigna de buscar excelencia se ha provocado un fuerte elitismo en las escuelas además, como consecuencia, ha aumentado la desigualdad social, la injusticia y se ha obstaculizado la formación de ciudadanos críticos. (Giroux y Simon, 1985: 10)

Por otro lado, posturas liberales¹ no han podido desarrollar hasta el momento un discurso crítico que rete a la hegemonía y a las ideologías dominantes (Giroux y Mc. Laren, 1986:221)

1. la teoría liberal afirma: a) que la educación crea y sostiene el cambio social. b) que la educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y de planeación de recursos humanos. c) que la escuela puede reordenar las desigualdades sociales a través de iguales oportunidades educativas. d) que la educación y la cultura que ésta transmite son elementos autónomos de la sociedad. (Leonardo de, 1986:14)

Esta situación ha provocado que los programas de formación docente se encuentren en una paradoja al tener que ser, por un lado congruentes con las aspiraciones democráticas más amplias y por otro, tener la necesidad de ofrecer una "... lealtad funcional a las condiciones del capitalismo." (Giroux, 1980 b: 5).

Generalmente los cursos de formación docente tienen un corte técnico y aunque esta tendencia obedezca a una racionalidad tecnocrática que domina en la teoría educacional desde el movimiento de los años veinte en que se desarrolló la psicología industrial y la administración científica, las versiones contemporáneas de esta corriente no son cuestionadas por los actuales maestros de los educadores, sino que son utilizadas indiscriminadamente sin reconocer los intereses que subyacen a éstas, por lo que se deja ver una definitiva "amnesia social".

Giroux, por su parte, critica las aproximaciones que hacen los modelos de la correspondencia² que explican la formación docente, por presentar un análisis extremadamente economicista y por no considerar a los hombres y mujeres como agentes activos, además de considerar a las escuelas como cajas negras³. (Giroux, 1980 b:7)

2 Esta teoría afirma que la estructuración jerárquica de los patrones de valores, normas y habilidades, que caracterizan al campo de trabajo en sociedades capitalistas, se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases. Para profundizar sobre este tema ver Giroux, 1983 a:262-66

3. El término, caja negra, proviene de la teoría conductual y describe a sistemas cuyo funcionamiento interno no se puede o no se quiere describir.

También hace una crítica a la nueva sociología de la educación porque al hacer sus análisis se pierde en una cantidad innumerable de aspectos que suceden en la vida cotidiana del salón de clases y descuida aspectos macrosociales importantes.

Entonces Giroux considera que a la formación docente se le debe analizar partiendo del hecho de que los programas de este tipo son eminentemente políticos (Giroux, 1980: 8).

Según Giroux, el análisis de la formación docente debe dirigirse por el estudio de las ". . . formas en que el poder, la ideología, la biografía y la historia median entre la escuela y los determinantes sociales y económicos del orden social dominante" (Giroux, 1980 b: 13). Más aún, la formación de maestros no es vista por Giroux de una manera determinista, es decir, si bien los programas se desarrollan con una cierta inercia, cualesquiera que sean sus parámetros, es posible encontrar opciones para crear nuevas posibilidades y realidades sociales (Giroux, 1980 b: 20).

Es también ". . . crucial reconocer que los programas de formación docente no sólo existen en tensión dialéctica con el resto de la sociedad sino que también son mediadores de las tensiones y contradicciones específicas de sus propios intereses y preocupaciones. Los programas de formación docente, entonces, contienen y manifiestan contradicciones y correspondencia con los intereses de la sociedad más amplia." (Giroux:1980 b:20). Es en el campo de esas tensiones y contradicciones en donde los maestros pueden aportar alternativas radicales.

2.1.1 Los programas de formación docente.

Los programas de formación docente deberán estar guiados por **consideraciones políticas y morales** y hacer de estos lineamientos el aspecto central de su preparación.

En los últimos años se ha tendido a adiestrar a los maestros en el manejo de ciertas técnicas de enseñanza y en el seguimiento estricto de programas desarrollados por "expertos" y se ha descuidado la formación docente en aspectos políticos y morales.

Giroux sugiere que, en primera instancia, se debe proveer a los maestros de un **aparato conceptual y de terminología crítica** que les permita poner en crisis su realidad política y los defectos de la democracia, para en una etapa posterior, desarrollar el conocimiento y las habilidades que aumenten sus posibilidades de generar currícula, prácticas escolares y medidas organizacionales caracterizadas por un profundo respeto a la comunidad democrática. (Giroux y Mc. Laren, 1986:223)

El aparato conceptual, apunta Giroux, no consiste en dar al maestro las herramientas para manejar una postura particular, sino en ofrecerle una visión amplia de las corrientes teóricas que en el campo social, político y educativo se han desarrollado a lo largo de la historia, para que su práctica sea más consistente y crítica.

Respecto a la terminología crítica, Giroux entiende que se deben ampliar los límites de expresión del docente a través del conocimiento de un lenguaje y de conceptos que le permitan opinar y manifestarse de una manera crítica.

2.1.1.1 la autoridad en la formación docente.

Un término muy importante y que debe ser analizado y reconceptualizado en los programas de este tipo es el de autoridad. Este debe ser reconstruido alrededor de una idea de democracia que se refleje en una forma de vida diaria y que se caracterice por ofrecer una forma de autoridad emancipatoria.

La autoridad -o ejercicio del poder basado en la legitimidad- que sugiere Giroux es la que se basa en las normas establecidas y aceptadas por los integrantes de un grupo, pero que tienen una finalidad de liberación.

Piensa este autor en un concepto de autoridad que además legitime las bases para repensar el significado de la propia formación docente. (Giroux y Mc. Laren, 1986:225)

Tanto en la formación docente como en la escuela pública se deben promover formas sociales y morales en las que los estudiantes aprendan a enfrentar y a comprometerse con las diferencias sociales y con puntos de vista diversos. (Giroux y Mc Laren,1986: 225)

Los educadores deben entonces reconocer la necesidad de reemplazar las prácticas sociales de control disciplinario unilateral, por prácticas basadas en los principios de la autoridad emancipatoria, es decir por prácticas que permitan a los alumnos realizar análisis críticos y tener la posibilidad de elegir los intereses y los conocimientos más deseables y moralmente apropiados para vivir en un estado justo y democrático. La autoridad debe entonces ser manejada como una práctica emancipatoria en la que se puedan establecer los vínculos de los imperativos de la enseñanza con las de una democracia en donde los individuos puedan confrontar seriamente los problemas públicos a través de formas de debate público y acción social (Giroux y Mc. Laren, 1989: 226)

El maestro ha de aprender a reconocer que su práctica se realiza en un terreno cultural donde una variedad de intereses y prácticas chocan en una constante y a menudo caótica lucha por la dominación. (Giroux y McLaren, 1986: 227) De ahí la importancia de que los maestros posean un marco de referencia bien articulado para comprender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de sexo que conforman la vida en el salón de clases. (Giroux y McLaren, 1986: 228)

2.1.1.2 La educación de maestros como política cultural.

Lo social, lo cultural, lo político, lo histórico y lo económico son dimensiones que necesitan estudiarse para comprender a la escuela contemporánea por lo que las áreas de análisis que sugiere Giroux para delinear los programas de formación docente son: el poder, el lenguaje, la historia y la cultura.

El poder.

Considera este autor que los maestros deben comprender la relación que existe entre el poder y el conocimiento, y reconocer las tendencias ideológicas e intereses particulares de las diferentes corrientes en el conocimiento a fin de poder habilitar a sus alumnos para entender el mundo⁴ y para ejercitar el valor necesario para cambiar el orden social en donde sea necesario.

Lenguaje.

El lenguaje está activamente relacionado con las relaciones de poder y generalmente apoya a la cultura dominante. Con el lenguaje se marcan los límites del discurso y se desalienta la clarificación de ciertas alternativas sociales. "Con el lenguaje nos damos cuenta y negociamos nuestro sentido de identidad ya que el lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que también juega un papel importante en la construcción de ésta." (Giroux Y Mc. Laren,1986:230)

4. El alumno debe aprender a analizar su realidad concreta ya que el conocimiento delinea la vida cotidiana de la gente, a través de supuestos del sentido común, mismos que normalmente no se meditan.

Los maestros a través de su formación deben reconocer a la lengua como constitutiva de sus propias experiencias y de las experiencias de sus futuros alumnos. (Giroux y McLaren, 1986: 231)

Historia.

Es primordial que los maestros lleguen a tener un acercamiento crítico a la historia⁵ para que también tengan la oportunidad de examinar crítica e históricamente los fenómenos de sus propias escuelas y reconocer el tipo de conocimiento que se considera privilegiado en ellas; las formas de autoridad escolar y los patrones de aprendizaje que se han institucionalizado (Giroux y McLaren, 1989:232).

Pero lo más importante es que los maestros establezcan los vínculos teóricos entre historia, lenguaje y lectura⁶ pues, al tener esta amplitud en el conocimiento, podrían estar al tanto de cómo las culturas subordinadas traen sus propias experiencias, sueños, deseos y voces al acto de leer. (Giroux y McLaren, 1986:232).

5. Los aspirantes a maestros han de reconocer que la historia de los grupos minoritarios, la de los indígenas, y la de la mujeres ha sido generalmente relegada. (Giroux y Mc. Laren, 1986: 231)

6. Giroux y McLaren consideran que en este contexto, el lenguaje se puede considerar como el que produce la historia y la historia puede ser analizada como una construcción social abierta al examen crítico.

Cultura.

Es imprescindible que el maestro reconozca un concepto de cultura que aporte las categorías críticas necesarias para examinar las relaciones sociales y políticas en el salón de clases y para establecer su vínculo con el orden social más amplio, para lo que requerirá entender también los lazos que existen entre la cultura y el poder.

2.1.2 La capacitación docente.

Para la capacitación docente Giroux considera que el aspecto más importante es la de redefinir la relación entre teoría y práctica, para aprender a superar esta división y no para reforzarla .

Giroux sugiere que la capacitación docente se desarrolle alrededor del análisis curricular, mismo que tendrá que ser reconstruido en alianza con formas activas de vida comunitaria (Giroux y Simon, 1984:233).

2.2 El Docente como intelectual transformador.

2.2.1. El docente y la autoridad.

Giroux analiza el discurso neoconservador que ha influenciado a la práctica educativa en los EEUU en la década de los ochentas y observa que este discurso rechaza el compromiso de establecer la relación entre el problema de la autoridad y la retórica de la libertad y la democracia. (Giroux, 1986:22)

Giroux observa que existen en EEUU tres tendencias principales que describen su propio concepto de autoridad:

1. El discurso neoconservador, en el que el conocimiento en la escuela se reduce a la selección de contenidos extraídos de las tradiciones de la cultura dominante de occidente y donde la pedagogía se reduce al proceso de transmitir dichos conocimientos para desarrollar en los alumnos conductas apropiadas. Este discurso se opone a cualquier tipo de cambio por su preferencia por lo establecido y probado; defiende los patrones de moralidad heredados y encuentra su apoyo principal en personas que tienen algún interés en el orden establecido. Esta postura reconoce la desigualdad de los hombres y por tanto la necesidad de que existan clases sociales.

2. El discurso de la izquierda asocia a la autoridad con el término de dominación, y la define como el opuesto a la libertad o escape de toda autoridad. Este discurso se ha caracterizado por oponerse totalmente al orden establecido pero sin ofrecer un discurso alternativo.

3. La postura liberal por su parte ofrece una visión dialéctica entre autoridad y educación, y considera que las formas más elevadas de autoridad están cimentadas en la moralidad de la comunidad democrática, pero donde la regulación y legislación está orientada por expertos. (Giroux, 1986:25) Este discurso considera que efectivamente se encuentran en tensión el individuo, la sociedad y el Estado pero que el individuo tiene la primacía. A través de la educación, el individuo puede llegar a su realización personal y a su libertad pero sólo dentro de las opciones existentes y no más allá de éstas; es decir, reconoce la libertad individual -no social- dentro de parámetros establecidos.

Giroux hace la crítica de las posturas y asegura que los **conservadores** unen a la autoridad con las expresiones populares de la vida cotidiana y que al hacer ésto lo que hacen es mantener vigentes los intereses reaccionarios antidemocráticos. Asegura que los de la **izquierda**, al asociar a la autoridad con la dominación, o la pérdida de la libertad deshabilitan a la autoridad como categoría conceptual que les permitiría desarrollar un lenguaje de posibilidad y lucha. Los **liberales**, aunque desarrollan una visión de autoridad dialéctica no logran aplicarla en forma concreta de manera que se logre vislumbrar la dinámica de la dominación y cómo se expresa esta última en las relaciones asimétricas de poder y privilegio, que caracterizan varios de los aspectos de la escuela y de la vida. (Giroux, 1986:27).

Para Giroux la concepción que se tiene de la autoridad es sumamente importante para poder desarrollar una verdadera democracia ; lo primero que debe hacer un docente que funja como intelectual transformador es desarrollar una idea de autoridad que defina a las propias escuelas como medio y como proceso de lucha por la democracia. (Giroux, 1986:23)

Es por ésto que si se quiere desarrollar una visión de autoridad emancipatoria, el maestro en conjunto con sus alumnos debe elaborar y llevar a la práctica un concepto de autoridad que:

a) Sirva de referente e ideal, es decir, que legitime la práctica de la producción ideológica y material y de la renovación de la sociedad.

b) Permita a los administradores y maestros elaborar y desarrollar formas particulares de racionalidad. Asimismo, que les permita desarrollar su práctica en un contexto histórico definido.

c) Ofrezca las bases teóricas para analizar la relación entre dominación y poder para que los maestros puedan justificar el tipo de autoridad que manejan en su práctica.

El concepto de autoridad emancipatorio es el rector de la categoría de intelectual transformador. Este modelo de autoridad que el maestro adopta ". . . da las bases para relacionar el propósito de la enseñanza, con los imperativos de una democracia crítica. . . (y) . . . establece las bases teóricas para analizar a la enseñanza como una forma de práctica intelectual y además da el fundamento ontológico a los maestros que desean asumir el papel de intelectuales transformadores" (Giroux, 1986:29)

2.2.2. Funciones de un intelectual transformador.

Los docentes que actúan como intelectuales transformadores primero necesitan tener claro cuáles son los referentes morales y políticos que asumen al enseñar formas particulares de conocimiento.

Por otro lado deben estar conscientes de que las prácticas que se desarrollan en el salón de clases pueden organizarse alrededor de formas de aprendizaje en las que el conocimiento y las habilidades adquiridas sirvan para preparar a los estudiantes para que más tarde se desenvuelvan críticamente en las esferas contra-públicas, con lo que es factible ir creando un tejido de solidaridad en el que la democracia -como movimiento social- opera como una fuerza activa. (Giroux, 1976:32)

Por esfera pública Giroux entiende lo que Gramsci llama sociedad civil es decir, ". . . esos espacios en la vida social, tales como las asociaciones religiosas, los sindicatos, movimientos sociales y asociaciones de servicio social voluntario, donde el diálogo y la crítica dan los medios para que se cultiven los sentimientos y los hábitos democráticos. . ." (Giroux, 1984:192)

Para poder llegar a ese estado democrático se puede observar que es necesaria la coalición de individuos e ideas, Giroux interpreta ésto como solidaridad, la cual entiende como el resultado de que algunos individuos se identifiquen con otros al reconocer que sufren explotación, pero que a su vez tienen una idea de liberación.

Esa visión de liberación enfatiza la necesidad de trabajar colectivamente, de ahí que, al sentirse identificados, los sujetos se solidaricen en su lucha por un estado democrático.

En la vida escolar, el intelectual transformador debe poder reconocer e identificarse con el sufrimiento de los oprimidos. Asimismo, recordar sus historias o "memorias peligrosas"⁷ y entender las condiciones inmediatas de opresión, para ponerlas en crisis y poder reconstruir la relación entre el conocimiento y el poder. Si ésto se complementa con una autoridad emancipatoria y la solidaridad, se sientan las bases para ir desarrollando una pedagogía transformadora, aunque Giroux reconoce que no necesariamente se puede garantizar ésta.(Giroux, 1986: 32)

Dadas las condiciones apenas descritas, se pueden establecer "... los criterios para organizar los currícula y las relaciones sociales del salón de clases alrededor de metas diseñadas para que preparar a los estudiantes para relacionar, entender y valorar la vinculación entre el espacio público vívido y su propio aprendizaje práctico ."(Giroux, 1986: 32)

7. Por memorias peligrosas Giroux entiende a la historia de los oprimidos, de las mujeres, de las clases desposeídas y de los refugiados, que normalmente no es considerada en la conformación del relato de la historia oficial.

Giroux considera que el maestro como intelectual transformador puede renovar sus esperanzas, recuperar su voz y dar poder a más personas y no por eso temer la falta de productividad o de dignidad pues piensa que "... en la persecución de valores cruciales estaremos creando nuestros propios propósitos al tiempo que nos movemos." (Giroux, 1976:33)

2.2.3 El docente y la práctica educativa.

Para Giroux la forma en que se desarrolla la práctica educativa actual puede ser clasificada en tres grupos principalmente:

1. La práctica asociada al discurso de la **administración y del control**, en donde las prácticas están organizadas de acuerdo con el conocimiento positivo y donde la experiencia del estudiante se reduce a la medición, administración y control de su desempeño, desligándolo de cualquier otro aspecto de su persona. Esta práctica, afirma el autor de nuestro estudio, lo que provoca en el alumno es aburrimiento y ruptura de su identidad pues devalúa completamente el capital cultural que posee y que podría ofrecer las bases para obtener el conocimiento y promover la investigación y la crítica en las escuelas. (Giroux, 1985 b: 24-27)

2. La práctica educativa asociada con el discurso de la **relevancia y la integración**, que se ilustra con la educación progresiva que se suscitó en las décadas de los sesentas y setentas, y que da énfasis al multiculturalismo.

En esta práctica educativa los alumnos son el punto de partida y los currícula están diseñados a partir de lo que los educadores consideran que les falta a los alumnos y de lo que las autoridades creen que los estudiantes deben aprender para enriquecer la calidad de sus vidas y para obtener trabajos en el momento en que abandonen la escuela. Giroux considera que esta aproximación, aunque contempla el pluralismo, en su práctica considera a las diferencias como problemas que se presentan ". . . para ser discutidas y superadas con el interés de crear una "clase feliz y cooperativa". . ." (Giroux 1985 b : 31) lo que nunca logrará (y de hecho no se espera que lo haga) trascender en la sociedad más amplia. (Giroux, 1985 b: 27-31)

3. La tercera forma de práctica, -propuesta de H. Giroux- es la que se asocia con la pedagogía radical y con el discurso de la política cultural. En este acercamiento considera al maestro como intelectual transformador quien al realizar su labor, el pensar y el actuar están intrínsecamente ligados. Esta forma ofrece una idea contra-ideológica a los planteamientos de las pedagogías administrativo-instrumentales quienes ignoran las formas subjetivas y experiencias que delínean la conducta tanto del maestro como del alumno.

La idea del maestro entendido como intelectual transformador toma en cuenta los intereses políticos y normativos subyacentes al trabajo del maestro y del estudiante. Las reglas de conducta que se siguen en la escuela; las posturas pedagógicas que norman las metodologías seguidas por los maestros; los horarios; los reglamentos y los contenidos de los cursos son analizados por el intelectual transformador desde una perspectiva política.

Al concebir no sólo al maestro, sino también al alumno, como intelectual transformador se requiere de un discurso crítico que explique cómo ciertas formas culturales dominan en las escuelas y cómo son experimentadas éstas de manera subjetiva. (Giroux, 1985 b: 35)

La pedagogía de la política cultural presenta dos tareas a los educadores críticos:

- "...necesitan analizar cómo la producción cultural se organiza en relaciones asimétricas de poder en las escuelas . . . (y)

- necesitan construir estrategias políticas para participar en las luchas sociales diseñadas para pelear por una escuela que sea considerada como esfera pública democrática." (Giroux, 1985 b: 35-36)

Así, la labor del educador crítico no termina en la escuela, sino que comienza allí. Se inicia con el análisis de las características de las escuelas y con la crítica de las mismas, para poder, a partir de esto ,hacer propuestas y delinear estrategias políticas para lograr una inmersión en la vida pública y con esto ir avanzando en la idea de cambiar la imagen de la escuela como institución de reproducción social a la de institución de modificación social con miras al cambio para el logro de un estado democrático.

3. Análisis y crítica de la postura.

El análisis de la postura de Henry Giroux lo haré en torno a tres ejes:

3.1. Las propuestas de Giroux y las problemática de la formación de los pedagogos como futuros docentes de los aspirantes a maestros.

3.2 Acercamiento a la posibilidad política de realizar una modificación curricular para la formación de maestros en México.

3.3 La inmersión de la postura de H. Giroux en el accionar cotidiano del docente.

3.1. Las propuestas de Giroux y las problemática de la formación de los pedagogos como futuros docentes de los aspirantes a maestros.

Giroux afirma que para poder realizar un cambio en la escuela es indispensable llevar a cabo una transformación en los contenidos de los curricula de las universidades pedagógicas. Para tal efecto, los formadores de maestros, los pedagogos, deben primeramente tener una formación que los capacite para poder desarrollar en esas universidades pedagógicas un curriculum con las características que propone Giroux.

Las características de ese curriculum, de manera general, implican, por un lado, que el aspirante a maestro obtenga un aparato conceptual que le permita comprender diferentes paradigmas y reconocer sus influencias, características y aplicaciones y, por otro, comprometerse en la lucha en favor de los oprimidos. El pedagogo, por lo tanto, deberá poder manejar tal conocimiento y también estar fundamentadamente comprometido.

Reconocemos entonces que la formación del pedagogo sería la primera instancia para el proceso de cambio en las escuelas, y obviamente el curriculum de esta carrera tendría también que ser paulatinamente¹ modificado.

La formación de los pedagogos se ha caracterizado por la dirección de los contenidos por dos paradigmas principalmente, el neopositivista y el psicologista².

1. Paulatinamente, por la necesidad de ir construyendo tal cambio, ya que una modificación repentina además de que puede resultar inadecuada, es difícil que trascienda en la vida diaria por la dinámica e inercia propia de las universidades, ya que en términos reales y concretos después de un cambio por decreto difícilmente las cosas cambian.

2. Con esto no quiero decir que no haya habido en algunas universidades otro tipo de aportaciones, principalmente en los últimos años.

El paradigma neopositivista contiene a las teorías conductuales que deshumanizan al hombre por considerar al conocimiento como autónomo y es además considerado por sus férreos seguidores como lo más avanzado por ser lo más exacto y científico. Este paradigma está fundamentado en supuestos empiristas y tiende a objetivar tanto al alumno como al maestro. La psicometría es el eje de los cursos en las universidades que se rigen por este paradigma.

El paradigma psicologista reconoce las acciones de la conciencia y su estrecha relación con la adquisición del conocimiento. Las teorías cognoscitivistas son las rectoras de los cursos, mismos que se ofrecen para el estudio de las diferentes etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano.

Los paradigma sociologista sustentado en la historia y la política, si bien es contemplado actualmente en algunos cursos de ciertas universidades para la formación de los pedagogos, no es el rector de los mismos, como lo sugiere Giroux.

Una transformación en el currículum de la carrera de pedagogía se haría indispensable para poder hacer trascender en las escuelas y en la sociedad la propuesta de Giroux.

Las dificultades para llevar a cabo un cambio de ese tipo no son pocas.

Primeramente, los catedráticos de las universidades tienen sus "temas"³, o marcos de referencia acerca de la pedagogía y, al tratar de realizar un cambio en esas perspectivas, es probable que se cree en ellos la confusión porque se pasaría de lo claro y seguro a lo relativo. Esto principalmente si se tiene en cuenta que con el cambio de perspectiva va aparejada la necesidad de ser congruentes y consistentes en la práctica, es decir, en su accionar diario como catedráticos y como miembros de su sociedad.

Para el aspirante a pedagogo la situación no es muy diferente. Su visualización de la carrera ha sido también ya determinada por su historia académica; por la definición que socialmente se da de la carrera; por el perfil del egresado y por las descripciones que institucionalmente se dan del profesional en esa área, por lo que un cambio curricular también tiene como consecuencia el cambio en su identidad y la consecuente confusión respecto a su perspectiva profesional.

Más aún, un enfoque curricular basado en principios sociales, históricos y políticos, probablemente crearán en el alumno un choque o desmantelamiento conceptual por la formación tan parcializada que seguramente ha tenido a través de su biografía individual, debido al constante manejo de contenidos ideológicamente parcializados durante su formación escolar y no escolar.

3 Universos simbólicos institucionalizados, orientados alrededor de cuestiones particulares acerca de diferentes entidades dentro del universo tales como marcos de referencia y metodologías que guían la selección de información y otorgamiento de validez. (Esland, 1972:32)

Por otro lado se debe observar también el gran compromiso que exige del catedrático universitario una postura crítica y radical en el sentido de su comprometida relación con los aspirantes a pedagogos, porque, como catedrático, tendría que empezar a fungir como el intelectual transformador al cual él mismo se refiere y al cual pretende conducir a los pedagogos en formación.

El seguir una postura crítica y radical también crea conflictos con la situación institucional. La inconsistencia entre una perspectiva pedagógica radical y la filosofía institucional es un factor problemático.

El catedrático tendría que estar dispuesto a comprometer su persona y su empleo para comenzar una lucha con la institución y quizás también con sus colegas para que a través de esas confrontaciones pudiera ir negociando y ganando espacios de manera que la construcción y transformación de la realidad se realice en forma colectiva y la institución se convierta en la arena de lucha profesional con miras a la transformación de las escuelas y la sociedad.

3.2 Acercamiento a la posibilidad política de realizar una modificación curricular para la formación de maestros en México.

En este apartado analizaré dos instancias que se plantean como obstáculos políticos para la transformación de los currícula diseñados para la formación de docentes: a) La política educativa como obstáculo para la modificación del tipo de formación que reciben los aspirantes a docentes y b) Los problemas sindicales como obstáculos para los cambios con tendencia radical en las escuelas normales, cursos de capacitación docente y en la Universidad Pedagógica Nacional.

a) La política educativa como obstáculo para la modificación del tipo de formación que reciben los aspirantes a docentes

La tendencia a realizar modificaciones en el curriculum de formación de docentes en México se vería obstaculizado por los planteamientos rectores de la política educativa nacional y de la cual se puede inferir el tipo de maestro que se requiere formar.

El discurso de H. Giroux no coincide con los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo del presente sexenio, primeramente porque el Estado dispone concederse todos los derechos para la conducción de todas las acciones educativas.

Sin embargo, el propio Giroux no supone que el Estado va a conceder, en primera instancia, apertura en la conducción educativa; convirtiéndose entonces la planeación de la educación en un terreno de lucha para obtener la posibilidad de participación. Los pedagogos, al llevar a cabo la formación de los docentes, habrán de buscar los caminos para poder influir en la filosofía pública para ir abriendo brecha en la transformación de la misma.

Por otro lado es pertinente hacer la aclaración de que el Estado puede decidir poner en marcha una serie de acciones congruentes con la política, pero no por esto tiene la capacidad unilateral de la conformación de los valores y la conciencia de las personas, así es que, por decreto, no puede modificar de tajo lo que sucede en la realidad.

Asimismo, es importante resaltar que las estructuras de gobierno no son estáticas y que si bien el poder ejecutivo marca las líneas generales de acción a través del Plan Nacional de Desarrollo, los diferentes sectores sociales que resultan afectados por el cambio de política educativa, en conjunto con el poder ejecutivo, tienen que ver la manera de negociar las tendencias de la política educativa para tratar de disminuir las tensiones en la confrontación de las fuerzas sociales concretas.

El Plan hace la aclaración de que la educación se realizará con la finalidad de asegurar ". . .la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura." (Poder Ejecutivo Federal,1989: 102)

La connotación del término de cultura del que se hace uso, no lleva implícito en sí los conceptos de clase, poder y conflicto, como lo entiende el autor de nuestro estudio. Se concibe a la cultura como única y nacional con lo que se asegura el Estado de mantener el control de la educación nacional y consecuentemente la enseñanza de contenidos congruentes con ésta. La idea de cultura única, evidentemente corresponde a la postura ideológica del Estado, que como se vio anteriormente es el encargado de dirigir los rumbos de la educación.

Es conveniente resaltar que en el sexenio anterior hubo mayor apertura respecto a la concepción del término cultura, la definían:

"Partimos de una concepción amplia de cultura, en la que participan las más elevadas creaciones del genio individual, pero también la rica y permanente contribución de las comunidades étnicas y de los diversos grupos sociales que integran nuestro heterogéneo país." (Poder Ejecutivo Federal, 1983: 228)

En ese mismo sexenio, la idea para llevar a cabo la educación era pluricultural, reconociendo que la cultura no es única, sino que existen diversas culturas debido a las diferencias raciales y económicas.

En términos muy generales podemos observar que al menos al nivel del discurso político, en el presente sexenio se tiende a cerrar la apertura respecto al pluriculturalismo y a constreñir los espacios para el avance de experiencias fundamentadas en posturas críticas y radicales en el campo curricular.

Otro factor que obstaculizaría a nivel político la implantación de currículum radical para la formación docente está contenido en la descripción de una de las principales acciones a realizarse en el sector educativo y que es la que intenta la depuración de ". . . los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, así como los materiales y apoyos didácticos con base en la moderna tecnología educativa." (Poder Ejecutivo Federal, 1989:104, el subrayado es mío.)

Resulta obvia la incompatibilidad de las propuestas del Plan con la postura radical, debido al definitivo apego del primero a los postulados neopositivistas y a su oposición crítica contra los mismos del segundo.

Además, se busca llevar a cabo una transformación educativa, como ". . . condición indispensable para la modernización de país" (Poder ejecutivo federal, 1989:102)

La idea de transformación para la modernización que propone el Plan Nacional de Desarrollo está aparentemente sustentada en un paradigma, (el neopositivista) que ha sufrido y está sufriendo en el campo educativo un rompimiento porque se ha hecho evidente su función reproductiva y por dejar a la luz su proyecto dominante. Las fuerzas sociales concretas han hecho resaltar el marcado conservadurismo que subyace a los lineamientos generales del Plan Nacional de Desarrollo y ante la amenaza de retroceso, respecto al sexenio pasado, en materia educativa, han demostrado su inconformidad, por lo que la propia política educativa está en proceso de negociación.

B) Los problemas sindicales como obstáculo para los cambios con tendencia radical en las escuelas normales, cursos de capacitación docente y en la Universidad Pedagógica Nacional.

Otra instancia que seguramente se interpondría en el logro de un cambio curricular para la formación de docentes en México, es la obstrucción para llevar a cabo cualquier modificación, por parte del Sindicato Nacional de los Trabajadores del Estado (SNTE), mismo al que están afiliados los docentes que laboran en las escuelas normales.⁴

La injerencia de este organismo en el planeamiento y estructuración de los planes y programas de estudio en el sistema de normales, en la capacitación docente y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁵ ha sido muy fuerte.

Este sindicato, si originalmente fue formado como una instancia mediadora con la finalidad de lograr un nivel de legitimación política de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha obtenido una fuerza política muy grande al grado de poder bloquear iniciativas de manera sistemática a nivel nacional (Pescador,1985: 12)

4. Todas las escuelas normales, públicas o privadas, en México están regidas por los planes y programas de estudio impuestos por la Secretaría de Educación Pública.

5. La UPN se creó, por un lado, con el proyecto SEP de dar una formación diferente a las normales, es decir con una orientación no tradicional y de corte universitario; y por otro, con un proyecto SNTE que buscaba que esta universidad fuera parte de la red de normales. (Pescador,1985:20-21)

Aunque su función como sindicato debería enfocarse hacia el cuidado de las condiciones laborales de los maestros trabajadores, ésto ha venido quedando en último término dado que en su escala de prioridades el cuestionar aspectos político-académicos se ha convertido en el principal tarea dentro de los procesos de negociación con la SEP.

Desafortunadamente el SNTE se interesa por obtener ganancias de tipo político para mantener su hegemonía no obstante ésta vaya en detrimento de la calidad de la enseñanza y de la capacitación de los maestros, ya que mientras más poder tenga, mayor será su capacidad de negociación; así que cualquier objetivo académico o intelectual tiene una prioridad secundaria. (Pescador,1985:23)

En abril y mayo de 1989 las bases del magisterio, por su creciente insatisfacción llevaron a cabo un movimiento magisterial, estallaron una huelga y el líder de la facción más fuerte del SNTE⁶ fue derrocado. Otro líder sindical (elegido antidemocráticamente, pues fue impuesto por el Estado) tomó su puesto; el poder sindical de esta corriente fue disminuído pero con la intención del Estado de buscar un sindicato que se apegara más a sus necesidades, para poder llevar a cabo la consecución de la política educativa del presente sexenio.

6. El SNTE tiene dos facciones, Vanguardia Revolucionaria y La Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la educación (CNTE). La primera es la facción hegemónica y la segunda surgió en oposición a la primera por la urgencia de los maestros de luchar por sus intereses laborales.

Se observa pues, que el sindicato, ya sea como organismo semi-independiente, que maneja las negociaciones en torno a sus intereses propios de gremio, o como instrumento de mediación de un Estado corporativista que busca el apoyo masivo y popular de las clases subalternas, sería un obstáculo determinante para el logro de un cambio curricular en las normales y que estuviera regido en torno a consideraciones morales, políticas e históricas.

Pero los obstáculos, aunque son importantes, es posible franquearlos e ir desarrollando un proyecto radical a través de la búsqueda de estrategias que permitan a los pedagogos tener injerencia en la planeación curricular y en la forma en que se delinea la filosofía del sindicato; para lo que se requiere que el docente comprometido tenga una participación activa en el sindicato.

No obstante, hay que tener en cuenta que también es el sindicato el que en primera instancia determina el tipo de personal docente que es aceptado para laborar en las escuelas normales y para la capacitación docente, por lo que la posibilidad de cambio se restringe. No obstante son obstáculos a ir franqueando con miras a un ideal democrático.

3.3 La inmersión de la postura de H. Giroux en el accionar cotidiano del docente.

En esta parte quisiera mencionar algunos de los obstáculos a los que cotidianamente se enfrentaría un maestro que quisiera desarrollarse como intelectual transformador en el desempeño de su labor diaria.

El más importante considero que sería el de enfrentarse con una institución que canaliza las disposiciones u órdenes de manera unidireccional y de jerarquías superiores a las inferiores. La administración y organización escolar la llevan los administradores de la institución y los maestros sólo tienen que adecuarse a éstas. Para el intelectual transformador la adaptación a éstas y el poco espacio que le dejan para realizar sus propias acciones y toma de decisiones es un fuerte obstáculo.

Dentro de esta misma problemática se encuentran las restricciones producto del departamentalismo, ya que los jefes de departamento, si llevan un tipo de administración similar a la descrita en el párrafo anterior, su función principal sería la de supervisar el logro de los objetivos planteados por la institución, a través de controles operativos como planes de clase, avances del desarrollo del curso, exámenes departamentales y todas las instancia pertinentes para asegurar la funcionalidad de los maestros que laboran para tal departamento. Este encerramiento es un gran obstáculo ya que buscar espacios en situaciones de este tipo es realmente difícil y muy comprometido.

Otra instancia que viene a obstaculizar la puesta en marcha de las propuestas de Giroux son las restricciones por las que institucionalmente es regida la labor del maestro tales como los horarios y los mecanismos de acreditación legitimados. El maestro se enfrenta a problemas de tiempo pues el que pasa con sus alumnos es poco para el desarrollo de estrategias y habilidades para la conformación de una conciencia crítica y para además cumplir con las demandas de la institución. Si consideramos que el maestro debe poder cumplir en cierta medida con las expectativas de la institución y al mismo tiempo ir creando conciencia acerca de los contenidos ofrecidos, las necesidades de tiempo se multiplican, ya que Giroux propone enseñar a leer, pero también enseñar a interpretar lo que entre líneas no se puede leer.

Otro gran problema al que se enfrentaría el maestro en su desempeño cotidiano es al de poner en práctica la autoridad emancipatoria venciendo la ideología ocupacional arraigada, que seguramente tiene, debido a su historia personal y a la inmersión en un sistema que reconoce al maestro como reproductor, y no como sujeto crítico. El alumno, por su parte, también tendrá que tomar suficiente tiempo para la asimilación y puesta en práctica del concepto de autoridad emancipatoria, y la retroalimentación que respecto a ésta reciba de su familia, tal vez no será de mucha ayuda para la consecución de este objetivo.

La familia es una agencia de reproducción muy importante y aunque percibe los conflictos y es víctima de las injusticias del sistema, tiende a esperar (debido a la ideología pública dominante que se maneja; a su educación propia y la ideología manejada en los medios de comunicación masiva) que a través de la educación sus hijos superen su situación de marginación, por lo que mientras mejor adaptados al sistema se encuentren, tendrían mayores perspectivas de éxito. De esto desprendemos que la labor del intelectual transformador simultáneamente tendría que trascender a los padres de familia de los educandos para ir venciendo los obstáculos que éstos pudieran oponer.

3.4 Algunas consideraciones críticas respecto a la postura radical de Giroux.

En esta parte me referiré a ciertos conceptos que, considero de gran valía en las propuestas pedagógicas de Henry Giroux así como a ciertos aspectos que considero deberían ser, ya sea profundizados o anexados a esas propuestas.

3.4.1 Importancia de la politización de la escuela.

Al concebir Giroux a la escuela como una instancia política, se abre la posibilidad de dar a la formación de los alumnos una franca proyección en ese sentido. Es decir, la escuela ha de buscar la preparación de los alumnos para llevar a cabo una abierta participación política en la vida pública.

Lo más importante de este enfoque estriba precisamente en el hecho de proponer la canalización de los principios políticos hacia la sociedad amplia para, con esa proyección, ir conformando tejidos de solidaridad y poder llegar a conformar un estado democrático general que además de caracterizarse por la participación crítica de los sujetos y por su capacidad de autodeterminación, pueda, con su propia fuerza, autocriticarse y evolucionar.

3.4.2 El valor sociológico de su enfoque emancipatorio.

Giroux reconoce la necesidad de mostrar una postura divergente al orden establecido, si lo que realmente se busca es una democracia. Esta divergencia tiene la característica de no ser simplemente la negación de los valores institucionales sino la de reconocer que hay que pensar de manera diferente y tratar de poner en marcha una estructuración social nueva. Se trata de pensar en modificar el código cultural, desterrando poco a poco las normas y metas que se encuentran en vigor.

Los grupos desfavorecidos han de asimilar que las normas y metas vigentes son ajenas a ellos y arbitrariamente impuestas, hecho que les irá restando legitimidad a las reglas establecidas. Así, se puede inferir, que si esos códigos culturales fueron arbitrariamente impuestos, igualmente se pueden observar otros sin que ésto afecte su noción de moral.

Al ser modificadas las normas, se puede buscar establecer códigos que tengan correspondencia con las características sociales, históricas, culturales, económicas y políticas de los grupos y comunidades que los irán delineando.

El valor de estas proposiciones estriba en que la disidencia o rebelión no se da como resultado del odio, la envidia y el resentimiento en contra de las personas o grupos opresores, sino que -aunque se eche mano del resentimiento por la imposibilidad de abstraerse de él- el proceso implica concientización y un profundo conocimiento histórico, social y político, pero principalmente, la negación de adherencia a la estructura social vigente y el planteamiento de una meta nueva: un estado democrático.

3.4.3 Reconocimiento de los límites del poder emancipatorio de la escuela.

Giroux funda sus esperanzas para el cambio social en la transformación de la escuela. Sabe que en ella se pueden ofrecer las bases para el cambio de la conciencia social y para que el pueblo adquiera un conocimiento amplio que le permita comprometerse con la construcción de una sociedad democrática; sin embargo reconoce que la escuela tiene sus limitaciones.

Entiende que la escuela puede servir como ayuda en la transformación pero que su influencia sólo puede darse de una manera paulatina y muy lenta debido a las normas tan fuertemente arraigadas que prevalecen en las relaciones sociales y en la cultura.

3.4.4. Importancia del concepto de autoridad para el logro de un estado democrático.

El concepto de autoridad emancipatoria es de suma importancia para una postura de pedagogía radical. ¿Cuántas veces no hemos sido víctimas de procesos pseudodemocráticos en los que se propicia nuestra participación y finalmente quien toma las decisiones es el que en ese momento tiene la autoridad?

El maestro debe estar muy alerta respecto a la manera en que se maneja la autoridad en el salón de clases ya que puede caer en el extremo de mantener "contentos" a los alumnos al hacerles sentir que participan en la organización y desarrollo del grupo y sin embargo reproducir el control unilateral que caracteriza a nuestra educación actual.

La importancia del enfoque que Giroux da a la autoridad, estriba justamente en la posibilidad de que se dé o no un estado democrático, ya que sólo una autoridad emancipatoria permitirá tanto al maestro como a los alumnos comprometerse a realizar análisis críticos (el maestro radical concibe a sus alumnos como agentes críticos) y a llevar a cabo la toma de decisiones para ir en busca de un verdadero estado justo y democrático

3.4.5 Necesidad de una formación profunda de los maestros respecto al comportamiento de las instituciones burocráticas.

En el momento en que el maestro llega a desempeñar su labor docente en las escuelas, se enfrenta con que el gran peso de la inercia de una organización educativa burocrática lo que busca de él es la precisión, la seguridad y la eficacia. El maestro es ese momento busca cuidar su reputación y su empleo por lo que puede tender a hacerse funcional al sistema.

Aunque un maestro comprometido con las bases reconozca que al desempeñar una postura radical va a desconocer las metas en las que se busque el logro personal, las instituciones, por medio de la reglamentación, procuran el desplazamiento de esas metas (y las de los que en ellas laboran) sean éstas individuales o grupales, convirtiendo el valor instrumental en el valor final, así, las escuelas convierten a la acreditación en la meta y de hecho en su función.

Es por lo anteriormente expuesto que considero necesario que al maestro se le den, en su formación profesional, elementos para reconocer críticamente las tensiones internas de los sistemas burocráticos. Pienso que el estudio de diferentes enfoques teóricos respecto a las organizaciones burocráticas podría permitir al maestro estructurar un marco de referencia relativo a los eventos institucionales, mismo que le dejaría encontrar los caminos que le guíen en su búsqueda de espacios institucionales para el cambio. Hay que recordar que la única manera de poder ir modificando el curriculum en favor de los no privilegiados es a través de la inmersión paulatina de los intelectuales comprometidos en la vida pública e institucional.

Este aspecto es esencial debido a que si se desconocen los principios, tensiones e influencias que se dan en las organizaciones, el maestro, al verse tan limitado en su accionar como docente pudiera caer en la frustración y hasta a llegar a limitar sus acciones a la funcionalidad del sistema burocrático aunque no estuviera de acuerdo con él.

3.4.6. Confusión respecto al concepto de comunidad.

Henry Giroux afirma que se deben desarrollar las prácticas pedagógicas que vinculen las experiencias estudiantiles con los aspectos de la comunidad que sostienen tales experiencias, y para ejemplificar ésto sugiere compilar las historias orales de la comunidad en las que se enseña para usarse como recurso curricular en los programas de lectura (Giroux y Mc. Laren, 1986:236).

Lo que me resulta confuso de este uso del término comunidad es precisamente su delimitación. En una gran urbe como la ciudad de México, ¿Qué debemos entender por comunidad? Existen divisiones políticas como delegaciones y colonias, pero los alumnos de algunas colonias se trasladan a otras para asistir a las escuelas, por lo que ese alumno no forma parte de la colonia, ni de la posible comunidad, -si por ésta se entiende al conjunto de habitantes que residen en las inmediaciones de la escuela-. Y si fuera ésta la definición ¿No hay infinidad de personas que debido al tren de vida que llevan en la gran ciudad ni siquiera pueden reconocer las caras de los vecinos, y que además , si se conocieran, no se identificarían en gran medida con el vecino?

Así pues, percibo que el término de comunidad no puede ser utilizado en el estudio de las grandes urbes sino más bien para el estudio de pequeñas comunidades agrícolas o de otra índole.

Conclusiones.

Giroux ha sido un exponente destacado de la corriente radical de pensamiento y sus planteamientos significan un gran avance teórico como oposición a las tendencias dominantes que caracterizan a la educación de su país.

En nuestro país sus aportaciones han dado algunos elementos de análisis para ciertas experiencias educativas en las que ya se han concretado planteamientos de la pedagogía crítica y que se caracterizan por sustentarse en un interés emancipatorio; entre esas experiencias se destacan:¹

a) El proyecto de formación de profesores del Centro de Investigaciones educativas de la UNAM (CISE). En este centro se produjo un discurso crítico y contestatario al discurso tecnologista.

b) El proyecto curricular Xochimilco de los años setenta. En este proyecto curricular se pretendía "... vincular el ejercicio profesional con las necesidades sociales de las grandes mayorías y con el desarrollo del país." (Alba de, 1989:9).

1. Para mayor ampliación sobre el tema ver: (Alba de, 1989)

ESTA TERCERA DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

c) La investigación del Colegio de Pedagogía de la UNAM que se llevó a cabo en tres campos principalmente: i) en el de la didáctica, con Azucena Rodríguez; ii) en el del psicoanálisis, con Mirtha Bicceci y iii) en el de la sociología de la educación, con Adriana Puiggrós.

d) La experiencia de autogobierno de la facultad de arquitectura de la UNAM y su vinculación con proyectos populares.

Las escuelas de pensamiento crítico y radical han avanzado y han podido, o pueden, descender a la realidad hasta concretarse debido a la historización y politización del campo educativo.

El pensamiento de Giroux, inmerso en la corriente radical, ha aportado elementos que nos permiten reconocer la importancia de la formación teórica del docente, si se quiere hacer trascender esa postura en la escuela y en la sociedad más amplia, para así poder transformarla.

También nos da elementos para observar que los maestros y alumnos requieren de una formación política, ya que deben aprender a gobernar para poder establecer una lucha fundamentada y organizada, con líneas de acción que conduzcan a la democracia.

La importancia de aprender a gobernar estriba en la capacidad de los sujetos de ser críticos y de reconocer qué, de lo que existe, es bueno para conservarse y qué no, para modificarlo.

Los cambios para que trasciendan requieren ser legitimados en las esferas públicas, de ahí que el saber gobernar implica saber negociar y tener los elementos necesarios para tal efecto.

Asimismo esta corriente hace hincapié en la necesidad de la transformación del currículum en las escuelas para lo que se consideramos necesario el cambio curricular en la carrera de pedagogía e ir promoviendo un tejido de modificaciones en los currícula de las normales de maestros, universidades pedagógicas, escuelas del sistema educativo nacional y en las universidades.

Esta corriente de pensamiento entiende al maestro como promotor de nuevas instancias en la escuela por lo que debe vencer la inercia de un gran aparato que lleva mucha fuerza respaldada política e ideológicamente, por lo que la tarea no es sencilla. La escuela al ser redefinida como arena de lucha cambia las funciones del maestro y sólo los sujetos conscientes de los obstáculos; de la cantidad de trabajo que un proyecto de esta naturaleza implica; de que los resultados de su labor no serán inmediatos sino a muy largo plazo y de la necesidad de una verdadera entrega y compromiso con las clases desposeídas, pueden luchar por el logro de una sociedad mejor.

Un maestro, como intelectual transformador debe tener el coraje de enfrentar retos en su tarea de educador, retos que no tienen seguramente ninguna similitud con los vividos por él en su propia historia escolar, y deberá ir aprendiendo a redefinirse en su labor docente.

Asimismo el maestro deberá desapegarse de los valores individualistas de su formación, para estructurar una nueva escala de valores en donde la lucha por el bienestar de las clases no privilegiadas sea el fin principal de su diario accionar.

BIBLIOGRAFIA

ALBA CEBALLOS, ALICIA DE. (1989)

"Coincidencias entre el pensamiento crítico en México y la pedagogía radical".
(mimeo) Trabajo presentado en el *Center for education and cultural studies. Department of educational Leadership. School of education and Allied Professions. Miami University.* Oxford, Ohio. Abril, 1989.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. (1987)

" Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa" en Perfiles educativos
No. 37, México, julio-septiembre, 1987.

ESLAND, GEOFFREY. (1972)

"Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" en Michael F. D. Young:
Knowledge and control. London, Butler and Tanner, 1972.

FOSTER, HAL. (1983)

"Introducción al posmodernismo" en Foster Hal, J. Habermas, J. Baudrillard, et al.
La posmodernidad. Kairós. Tlahuapan, Puebla. 1985.

GALAN GIRAL Ma. ISABEL Y DORA ELENA MARIN MENDEZ. (1985)

"Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum." en Perfiles Educativos No. 27-28, México, enero-junio, 1985.

----- (1986)

"Evaluación curricular: Una propuesta de Trabajo para el Estudio del Rendimiento Escolar." en Perfiles Educativos No. 32, México, abril-junio, 1986.

GIROUX, HENRY. (1980 a)

"Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation." en Curriculum Inquiry, No. 3, vol.10, Ontario, Fall, 1980 p.225-247. Texto en español: " Mas allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa." en LEONARDO PATRICIA DE. La nueva sociología de la educación. antología ediciones el caballo. SEP. 1986.

----- (1980 b)

"Teacher Education and the Ideology of Social Control". en Journal of Education. Vol. 162, No. 1, Boston University, winter ,1980.p. 5-27

----- (1981)

Ideology, Culture and the Process of Schooling. Temple University Press, Philadelphia, 1981.

----- (1982)

"Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: ideological foundations for a theory of Social Education." en Theory and Research in Social Education. Vol 9 No. 4 Winter 1982, p. 17-55. by The College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies.

----- (1983 a)

Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey Publishers, South Hadley, 1983.

----- (1983 b)

"Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis" en Harvard Educational Review. Vol 53 No. 3, Cambridge Ma., August, 1983. Texto en español. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación. Un análisis crítico," en Cuadernos políticos No.44. p. 36-65. Tr. Raquel Serur.

----- (1983 c)

"Ideology and Agency in the process of schooling." en Journal of Education. Vol 165. No. 1. Boston University. Winter 1983. p. 12-34

----- (1984)

"Public Philosophy and the Crisis in Education." en Harvard Educational Review, vol 54, No. 2, Cambridge. Ma., May, 1984. p. 186-194

----- (1985 a)

"Crisis and Possibilities in Public Education." en The Education Digest, No. 7, vol I, March, 1985. p. 2-5.

----- (1985 b)

"Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience." en Journal of Education. Vol. 167. No. 2 1985. Boston University. p. 22-41.

----- (1986)

"Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning". Teacher College Records Vol. 88, Fall 1986. p. 22-40

----- (1987)

"Citizenship, Public Philosophy, and the Struggle for Democracy" en Educational Theory. Vol. 37, No. 2 Spring, 1987.p. 103-120.

----- (1988)

"Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment". en Educational Theory. Vol. 38, No. 1 Winter, 1988. p. 61-75.

GIROUX, H. y PETER McLAREN. (1986)

"Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. en Harvard Educational review. Vol 56., no. 3, Cambridge Ma., August, 1986. Traducción al Español "Educación de Maestros y la política de compromiso: el Caso pro-escolarización Democrática" en Sociedad, Cultura y Educación. Antologías de la ENEP-Aragón No. 53. Tr. Luis Rodolfo Morán Quiróz. Abril, 1989.

GIROUX, HENRY , ANTHONY N. PENNA and WILLIAM F. PINAR. (1981)

Curriculum and Instruction. Mr. Cutchan Publishing Corporation. Berkely California, 1981.

GIROUX H. y ROGER SIMON. (1985)

"Curriculum Study and the Cultural Politics." en The Education Digest. No. 1, Vol. LI, September, 1985. p 226-238.

----- 1988

"Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility." en Journal of Education. Vol. 170, No. 1, Boston, 1988.

HOYOS MEDINA, CARLOS A. (1982)

"Los currícula, ... ¿Racionalidad ante qué?" en Memoria del Encuentro sobre diseño curricular. UNAM ENEP-Aragón, 1982.

----- 1988

"Las profesiones y la posibilidad Universitaria." en Las profesiones en México. Seminario interdisciplinario del programa de superación académica. UAM- Xochimilco. Noviembre de 1988.

LEONARDO DE, PATRICIA. (1986)

La nueva sociología de la educación. Mexico D.F. Ediciones el caballito .1986.

MARCUSE HERBERT. (1968)

El Hombre unidimensional. Tr. Juan García Ponce. México D.F. declmltercera reimpresión de la 1a. edición, Joaquín Mortiz. 1988

PESCADOR, JOSE ANGEL. (1985)

Poder político y educación en México. México D.F. UTEHA, 1985.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1983)

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. México D.F., SPP. 1983.

----- (1989)

Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. México D.F., SPP, 1989.

STANLEY, Aronowitz y Giroux (1985)

Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. South Hadley, Ma. Bergin and Carvey. 1985.