

41061
8
24-

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES, ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

"LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. ANÁLISIS DE SUS
PRINCIPALES APORTES A LOS DISCURSOS Y
PRÁCTICAS EDUCATIVAS"

Tesis que se presenta para la obtención del grado de Maestría
en Enseñanza Superior.

(Marzo de 1997)

Bertha Orozco Fuentes
Sustentante

Dra. Alicia de Alba
Directora de tesis

Oficio de aprobación del H. Consejo Técnico de la ENEP
Aragón: No. 81-41/437/92, del 1° de junio de 1992.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

**"LA PEDAGOGIA CRITICA NORTEAMERICANA. ANALISIS
DE SUS PRINCIPALES APORTES A LOS DISCURSOS Y
PRACTICAS EDUCATIVAS"
(UNA LECTURA DESDE EL CONTEXTO DE MEXICO)**

Tesis que se presenta para la obtención del grado de Maestría
en Enseñanza Superior.

(Marzo de 1997)

Bertl... Orozco Fuentes
Sust... tante

Dra. Alicia de Alba
Directora de tesis

A Bertha y Oscar (finado)

A Pablo, Beatriz, Paulina y Pablo hijo

INDICE

	Pags.
Reconocimientos	1
Pre-textos	
Introducción	3
Capítulo 1	14
LA PEDAGOGIA NORTEAMERICANA COMO OBJETO DE ESTUDIO. ALGUNAS FORMAS DE SU LECTURA EN EL CONTEXTO MEXICANO	
1. Reconstrucción conceptual-metodológica de la Pedagogía Crítica como objeto de estudio	14
Problematización-aprehensión	15
El objeto como configuración	17
El corte conceptual y analítico de significación del objeto	19
2. La estructura analítica conceptual para abordar las obras de Henry Giroux y Peter McLaren	21
Niveles de especificidad analítica del objeto	21
A) Primer nivel de análisis. Contexto de recepción de los discursos de los críticos norteamericanos	21
B) El contenido de la obra de los teóricos de Miami University, Oxford, Ohio	22
B.1 Panorama del pensamiento crítico norteamericano y su presentación ante educadores en México	24
B.2 Una lectura de profundización de las dimensiones o capas de significación de la obra de Henry Giroux y de Peter McLaren	25
Selección de las obras de Henry Giroux y Peter McLaren	26
C) Formas de lectura y recepción de las obras de Giroux y McLaren en el contexto mexicano	27
C.1 Lecturas de interlocución	28
Selección de una muestra significativa de lectores-in-	

terlocutores	28
C.2 Otras formas de lectura	29
Selección de la muestra de estudio	29
Los lectores con estudios de posgrado como informantes	30
 3. Hipótesis de trabajo	 32
Hipótesis general	32
Hipótesis particulares	32
 4. Estrategia metodológica hermenéutica con base en categorías de análisis y en unidades de análisis y unidades de sentido	 33
Diseño de instrumentos, recopilación y análisis de la información	34
 5. El momento paralelo de la investigación formativa ..	 35
 6. Fase de síntesis interpretativa	 37
 Capítulo 2	 38
CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS SOBRE LA RELACIÓN CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN MÉXICO	
1. Antecedentes de la relación entre crítica y educación en México	39
2. La relación crítica y educación se reactiva en el discurso curricular	41
3. El debate crítico educativo en México a partir de los años ochenta	43
Los orígenes del discurso crítico en el campo del curriculum de la formación de profesores	43
Los académicos y su relación con el discurso crítico en el campo del curriculum	51

Capítulo 3	55
RELACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN. ARTICULACIONES CATEGORIALES Y CONCEPTUALES	
1. Dimensión epistemológica teórica de la categoría crítica	55
¿Por qué un marco teórico analítico-interpretativo? ...	58
2. Los antecedentes del pensamiento categorial en la -- teoría del conocimiento	62
La olvidada relación entre ciencia y filosofía y su consecuencia para la crítica del conocimiento	63
Mundo sensible-mundo inteligible, conocimiento sensible -conocimiento inteligible. Génesis de la crítica de la teoría del conocimiento	65
Kant: Condiciones de posibilidad del conocimiento. Conocimiento de la realidad en forma de objeto	66
El a priori como condición de posibilidad del conocimiento	68
El significado del pensamiento crítico como forma de razonamiento que mueve la intencionalidad del sujeto histórico en el acto de conocer	69
Crítica de la razón pura	73
La aportación de la filosofía crítica kantiana	74
La reivindicación de la dimensión humana de la cultura y de la ideología, tránsito y recuperación de una teoría crítica del conocimiento de la sociedad	79
A manera de síntesis de la perspectiva filosófica del pensamiento crítico	84
Las categorías como herramientas conceptuales construidas	84
3. La categoría crítica e el campo del curriculum	85
La crítica como razonamiento crítico	87
La crítica como lógica de razonamiento	88

La función de la crítica en el campo de la educación ..	89
La crisis de los paradigmas y sus implicaciones para -- pensar en la educación	91
Apertura e incorporación de nuevas dimensiones de rea-- lidad	92
Capítulo 1	99
PRIMERA LECTURA DE OBRAS CENTRALES DEL PENSAMIENTO DE HENRY A. GIROUX Y PETER L. McLAREN, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO	
1. Síntesis problemática sobre el trabajo crítico en el campo de la educación	100
2. El surgimiento de la orientación educativa crítica en los Estados Unidos de Norteamérica	107
3. La Pedagogía Crítica norteamericana en México	112
Las primeras lecturas de autores críticos norteamericanos	112
Presencia de la Pedagogía Crítica Norteamericana en Mé-- co	115
4. Principales características del pensamiento de Henry A. Giroux y Peter L. McLaren	117
Dimensiones o ángulos de problematización	118
La unidad o dimensión político cultural	119
La unidad o dimensión utópica	120
La unidad o dimensión epistemológico teórica	121
La unidad o dimensión ética	122
La unidad o dimensión teórica del sujeto	122
La unidad o dimensión pedagógica	123
Continuidades y discontinuidades en el pensamiento de -- Giroux y McLaren	124
5. Reflexiones preliminares sobre la primera lectura ..	131

Capítulo 5	133
APORTES DE LA PEDAGOGIA CRITICA AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LO EDUCATIVO. UNA RELECTURA A MANERA DE INTERPRETACION	
1. Nota preliminar a una lectura de interpretación ...	133
2. El contextc social norteamericano como mediación en el discurso de los teóricos de la escuela de Miami ...	136
El asalto de la nueva derecha	136
El peligro de la reforma educativa de la nueva derecha	137
La herencia de la filosofía democrática de John Dewey	138
La defensa de la enseñanza pública al rescate de la voz y de las historias de los ciudadanos	140
La carencia de un lenguaje teórico para la reforma social de la educación	141
3. La unidad de análisis sobre la perspectiva política. El viraje del trabajo comunitario a la práctica política teórica. El caso de Henry Giroux	143
4. La dimensión epistemológico-teórica como una unidad de análisis en el discurso de Henry Giroux y Peter McLaren	149
Encuentro entre herencias del pensamiento moderno y los discursos teóricos de la posmodernidad	151
5. La teoría del sujeto en el pensamiento de Henry Giroux y Peter McLaren	155
6. La dimensión política y ética en el conocimiento, en el pensamiento de Giroux y McLaren	157
7. El deslizamiento del discurso de la modernidad al debate modernidad/posmodernidad en la postura de Henry Giroux y Peter McLaren	158
 Capítulo 6	 163
LECTURAS DE INTERLOCUCIÓN QUE ELABORAN INTELECTUALES LATINOAMERICANOS SOBRE EL PENSAMIENTO DE LOS CRÍTICOS DE LA ESCUELA DE MIAMI	
Introducción	163

Los informantes y sus text	164
1. Una lectura de interlocución sobre la Pedagogía Crítica norteamericana	165
El momento del encuentro	165
La lógica de la coincidencia entre los norteamericanos críticos y mexicanos con intereses comunes	166
El contacto pedagógico a través de labores de traducción y del "flujo editorial" a partir de 1988	170
Una experiencia de "contacto cultural pedagógico" (de Alba)	174
De la lógica de la coincidencia a la lógica del contacto y producción cultural	177
Una lectura que se muestra a sí misma ante el Otro que es diferente	185
La presentación y lectura de Adriana Puiggrós en Argentina	191
Lecturas de interlocución de conceptos puntuales	198
La lectura que elabora Ángel Díaz Barriga	199
La lectura de Dora Elena Marín	202
Una lectura no convencida de la Pedagogía Crítica	204
2. A manera de síntesis	208
Capítulo 7	210
LECTURAS SOBRE PEDAGOGÍA CRÍTICA ELABORADAS POR ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACION	
Caracterización del perfil académico de los estudiantes entrevistados	210
Análisis del contenido de las entre listas	213
A) Posición y trayectoria formativa a partir de la cual se dialoga con la Pedagogía Crítica Norteamericana	214
La ausencia de formación teórico social sólida, también genera lecturas deficientes de la formación de origen ..	220
B) Discusiones centrales que los académicos con estudios	

de posgrado en educación recup. an de la corriente en estudio	225
C) Estrategias de lectura y apropiación que elaboran --- frente a estos discursos críticos	230
D) El debate sobre la formación crítica de los educado-- res	233
REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS	237
EPÍLOGO	243
ANEXO A	
Estrategias instrumentales y técnicas de la investiga-- ción: La Pedagogía Crítica Norteamericana. Análisis de sus principales aportes a los discursos y las prácticas educativas. Una lectura desde el contexto mexicano	245
ANEXO B	
Cuadros identificatorios del perfil de informantes entrevistados	251
BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS	257

Pre-textos....

"No se trata de hacer un resumen de los acontecimientos ocurridos en el último nuevo milenio.. .
Lo que se quiere estimular es otra reflexión sobre nuestra historia, una *manera diferente de leerla* que nos ayude a entender mejor cómo llegamos a donde estamos."

Bonfil Batalla (1987)

"En tanto que actores participantes en la historia de nuestro tiempo, si realmente vamos a asumir un papel interventor y para no hacerlo tan a ciegas, deberemos intentar rescatar toda la luz posible de las luchas en que participamos y de los cambios que están teniendo lugar ante nuestros ojos. Así, es necesario nuevamente *templar las 'armas de la crítica'*."

Laclau y Mouffe (1987)

"Una de las grandes preocupaciones de las tradiciones latinoamericanistas de pensamiento ha sido y es repetir *acríticamente* lo que viene ya acuñado como explicación de la realidad y se nos presenta como mercancia de importación."

Cerutti (1991)

* Cursivas mías.

RECONOCIMIENTOS

Como toda obra humana, sobre todo ésta aún cuando pequeña, sólo ha sido posible por el interés, la solidaridad y el apoyo brindado por las instituciones y las personas. A ellas mi más grande reconocimiento y sobre todo gratitud.

Agradezco a las autoridades y a la comunidad académica del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) el haberme abierto el espacio de formación exigente en el cual me incorporé como becaria en 1990. A la Dirección General de Apoyo del Personal Académica (DGAPA), dependencia de la UNAM otorgante de la beca para estudios de maestría. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el soporte material brindado a nuestras investigaciones, entre 1991-1993.

Hago extensivo este reconocimiento a la comunidad académica de este Centro que me ha permitido cultivar un espacio de diálogo colegiado de alto nivel de exigencia, inicialmente como becaria y posteriormente como investigadora. En el CESU he encontrado valiosas posibilidades para un desarrollo académico que contribuye a la actualización académica basada en el diálogo colegiado, tan difícil de sostener en estos tiempos de vida tan acelerada y de cambios, pero tan valioso por lo que representa como espacio público y forma de vida en el que nos constituimos día a día como identidad.

En este sentido quiero y debo agradecer a mis compañeros y compañeras académicos, de manera muy especial a las integrantes del equipo base de investigación en el proyecto: *El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI*, integrado por Alicia de Alba, Coordinadora general del proyecto y directora de esta tesis, por su incondicional orientación a nuestra formación académica, por su exigencia y rigor en la comprensión de las teorías y discursos educativos, por las incansables horas de paciente atención; a Lourdes Chehaibar por sus atinadas y oportunas críticas acompañadas de humor y afecto de mujer valiosa.

Deseo reconocer además a los once estudiantes de posgrado que fungieron como informantes en esta investigación, sus conocimientos y vivencias me fueron ofrecidos gustosamente y constituyeron un importante referente para valorar mi objeto de estudio.

Las labores de apoyo técnico y logístico, que difícilmente se ven de manera directa en un trabajo en su presentación final, representan muchas horas de solidaridad desinteresada y fueron indispensables para ver la última versión impresa de este trabajo. En este sentido agradezco también el apoyo de Laura Hernández, Ecaria del CESU; de Armando Torres, Jefe de la Sección de Cómputo del CESU; y de todo el personal del CESU que apoya mi trabajo de todos los días.

B. O. F.

INTRODUCCIÓN

a) Un encuentro no tan casual

Un día me encontré como lectora de los educadores norteamericanos en una línea de pensamiento crítico¹, esto ocurrió en medio de tantas interrogantes elaboradas por quienes en aquellos momentos nos formábamos en el campo de la educación en México.

Inmersa en la búsqueda y revisión de las líneas de pensamiento sobre temas educativos de corte crítico tuve la sensación de encontrarme en medio de lo que la Dra. de Alba (1988)² -en otra lectura que hice de sus trabajos- nombrara "la vorágine de discursos" educativos.

En la búsqueda de pistas conceptuales sobre esta reflexión, llegaron a mis manos unos escritos de uno de los autores representativos de la autodenominada "Pedagogía Crítica" Norteamericana, se trataba de Henry A. Giroux³.

¹ Era el tránsito de la década de los setenta a la de los ochenta.

² Alicia de Alba. *Del discurso crítico al mito del currículum*. Ponencia presentada en el Foro sobre el Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, ENEP Iztacala, 1981.

³ Decidí usar la precisión del término autodenominada corriente de la Pedagogía Crítica, a partir de que en un dictamen en cierta ocasión, se me interrogó como poniendo en duda si debiera concebir a esta corriente como una expresión del pensamiento pedagógico, o si más bien por su estructura y líneas conceptuales debiera ubicarse en el campo de la filosofía de la educación. Mi respuesta, en aquel momento la expuse en dos sentidos. En primer lugar, hay que tomar en cuenta que son los propios teóricos de la corriente crítica norteamericana quienes se reconocen -genéricamente- como adscritos a lo que han denominado la corriente Pedagogía Crítica. En segundo lugar, ese cuestionamiento tendría que responderse a partir de la concepción epistemológica y del discurso teórico-conceptual del sujeto que interroga sobre el debate de la pedagogía como campo de conocimiento. Dependiendo de la postura paradigmática de las ciencias sociales se concebiría a la pedagogía como un campo de conocimiento en el que se confrontan componentes conceptuales de diversos orígenes y enfoques disciplinarios o posturas. En tal sentido el enfoque filosófico se articularía al campo de la educación para otorgarle ciertos sentidos y dirección conceptual, si esto se acepta sería válido decir que la corriente crítica norteamericana es una forma del pensamiento pedagógico contemporáneo gestada en la cultura occidental primermundista. Alicia de Alba (1995a) por su parte sostiene, y me parece esclarecedor su señalamiento, que la pugna por reconocer y legitimar el carácter de ciencia se ha deslizado hacia otra lógica de la reflexión. Esto, de Alba lo reconoce como la incorporación del "giro lingüístico" -recuperando las aplicaciones filosóficas últimas de L. Wittgenstein- al "espacio epistémico para pensar lo educativo en la perspectiva del discurso" (de Alba, 1993). Entonces advertimos por la confluencia de diversas lógicas que incluyen o excluyen componentes de significación que provienen de diversas disciplinas, la aparición de teorías y

Por azar o por recomendación de algún cooperador amigo, obtuve las "fotocopias", o ya no recuerdo bien a bien cómo es que leí un ensayo que Giroux escribiera por 1982, publicado en 1983.

Comencé así a enterarme acerca de esta línea de pensamiento educativo y de sus posibilidades para debatir en el campo de la educación. Después supe que fue la publicación de ese breve, pero punzante ejercicio de pensamiento "girouxiano" lo que le costó la expulsión como profesor de la Universidad de Massachusetts ["at Boston"], porque se contraponía a la línea de pensamiento educativo dominante en aquella universidad, pero por sobre todo, porque señalaba con reclamo la desvalorización de la teoría para pensar críticamente sobre lo social y sobre la educación como proyecto político cultural.

Traté de entender el sentido de aquel discurso que asumía -que la educación es- un asunto de reflexión política y de crítica. Así se presentaba la corriente de la Pedagogía Crítica gestada en los Estados Unidos de Norteamérica. Algunos teóricos representantes de esta corriente y otros educadores que se identificaron con esta línea de pensamiento, asumían que los ángulos, crítico político y crítico ético de reflexión tendrían que ser incluidos en el análisis de los discursos de los educadores para comprender e intervenir en educación.

Empecé a indagar más sobre este autor y otros, como Michael Apple, quien incluso -por los años de mis lecturas- ya tenía publicados dos libros en español gracias al interés y paciencia de investigadores y traductores españoles. Tales libros leídos son: *Ideología y Curriculum* (1985) publicado por Akal y, *Educación y poder* (1987) editado por Paidós.

Se leía también en México una traducción de un trabajo de Henry Giroux y Anthony N. Penna, elaborada por Edgar González y Moramay López, *Educación social en el aula: Las dinámicas del curriculum oculto*, éste documento constituía uno de los primeros estudios críticos que escribieran estos autores, el cual formaba parte del libro que ellos publicaran bajo el título de *Curriculum and Instrucción* en 1981. Otro autor crítico norteamericano difundido por el trabajo de los traductores españoles fue el de Thomas Popkewitz, *Paradigmas e ideología en investigación educativa. Las funciones*

saberes educativos, podría entonces entenderse que la pedagogía adopte sentidos y maneras diversas de nombrársela. En otras palabras, podría sostener que una manera de expresar lingüísticamente a un área de conocimiento científico -en este caso trátase de las ciencias sociales- y a las disciplinas que a ella confluyen, depende de una determinada concepción con base en la cual se piensan los discursos pedagógicos. Por estos argumentos, entonces el pensamiento educativo crítico de los norteamericanos como ya se dijo, es una forma de discurso pedagógico, si bien los énfasis y los significados de su conceptualización se ubican -principalmente- en las dimensiones filosófica y política.

sociales del intelectual, también este auto incorporaba ya a la teoría crítica al debate de la educación.

b) El contexto educativo que le da sentido al encuentro

En aquellos momentos, a mediados de la década de los ochenta, este tipo de lecturas me parecieron sugerentes porque sus planteamientos traían nuevas interrogantes y formas de indagación conceptual que parecían brindar rasgos explicativos, de alguna manera significativos, frente a las ausencias de los planteamientos de los discursos educativos y teorías críticas basadas en L. Althusser o posturas que enfatizaban el enfoque económico y la dominación de clase; de alguna manera estos enfoques también eran asumidos en México para señalar problemas educativos a partir de una postura social, pero que resultaban ser explicaciones parciales y excluyentes de procesos subjetivos, culturales, simbólicos e individuales.

Parecía -en aquel momento- que la comprensión de los problemas educativos, a partir de una lectura socio política se abría hacia interesantes ángulos de indagación y categorías más abiertas para pensar el campo de la educación o de la pedagogía.

Viendo a distancia aquel momento en que me interesó ponerme a estudiar a la corriente de la que me ocupó en esta tesis, que hubo un punto de articulación entre el contenido crítico que empezaba a circular en los discursos educativos en México y la decisión de dedicarle un tiempo a su estudio.

Este no fue el resultado de un encuentro casual, sino más bien fue la derivación de un proceso de vinculación de intereses de otras investigadoras del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) con quienes comencé a trabajar. Las búsquedas se orientaron sobre nuestras preocupaciones conceptuales y problemáticas en el campo de la educación en lo particular, tales como los límites o fronteras de las teorías educativas para explicar los procesos de cambio en la universidad pública mexicana, así fue como integramos un equipo de investigación en el CESU conformado por Alicia de Alba, Lourdes Chehaibar, María Teresa Bravo y yo.

En nuestro Centro de trabajo, más tarde, nuestros intereses y objeto de estudios particulares se consolidaron en el proyecto de investigación, *El currículum universitario frente a los retos del Siglo XXI*, el cual se viene desarrollando bajo la coordinación de Alicia de Alba desde 1990. Este proyecto que ha contado con los apoyos del propio CESU, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, se ha desarrollado en dos etapas (de 1990 a 1994 la primera etapa y, de 1994 a 1997, la segunda). A través de ambas

etapas se ha intentando dar respuesta a una interrogante -¿como entender la capacidad del sector académico de la universidad pública para determinar (con capacidad y relativa autonomía en el proceso de la "determinación curricular") un proyecto universitario que ponga al día a la universidad, en un momento de crisis y de cambios mundiales, regionales y locales?-

Cabe puntualizar -para comprender el sentido y el alcance de la interrogación- que este proyecto surge en un momento de fuertes críticas que diversos sectores dirigen a fines de la década pasada y principios de la actual a la universidad pública, entre los críticos de estas institución puede mencionarse: al sector gubernamental; a organismos internacionales que pretenden orientar las tendencias de la educación superior a nivel mundial y regional, para adecuarla a los vientos de la modernización e internacionalización de la economía de mercado; a algunos sectores de empleadores, principalmente empresariales privados; las críticas también podían encontrarse entre algunas familias y de otros entes de la sociedad civil, quienes empezaron a dudar de la universidad pública.

De una manera o de otra, con argumentos diversos quizá pero coincidentes, estos sectores han sostenido que la universidad pública, que en otros tiempos significara símbolo de la cultura legitimada de nuestro país, mostraba signos "criticables" como los fenómenos de: masificación estudiantil inconveniente para lograr estudios exitosos; atraso con respecto a las universidades modernas de los países avanzados tecnológicamente; obsolescencia en los diferentes campos científicos y disciplinarios, y una marcada falta de eficiencia en las formaciones profesionales y disciplinarias que ofrece la universidad pública, porque los profesionales universitarios carecen de un espíritu emprendedor, de capacidad de riesgo y de las habilidades profesionales idóneas para resolver los problemas productivos con eficiencia y eficacia.

En síntesis, durante la década pasada, y sobre todo al abrirse ésta, la universidad pública representa para los sectores aquí ubicados como una institución cuyos rasgos fueron el desprestigio, el anquilosamiento y el debilitamiento de la valorización de la universidad pública mexicana como un símbolo importante y significativo de nuestro pueblo y nación, símbolo que en otros tiempos figuró como valuarte de tolerancia e intercambio cultural entre los pueblos, como espacio para la circulación libre de las ideas, como unidad tolerante y comprometida con los valores humanistas y nacionalistas, como lugar de vínculo y compromisos con el pueblo, como el universo del cultivo y la difusión de la ciencia, la cultura y las artes, y, sobre todo como el espacio de la consciencia crítica de la sociedad.

Frente al panorama de críticas dirigidas desde otros sectores e instituciones hacia nuestra universidad pública, el equipo de

investigadoras del CESU nos identificábamos con pertenecientes al sector cuestionado -los universitarios- más íbamos con suma preocupación las críticas reconocidas de alguna manera por el entonces rector Jorge Carpizo McGregor, quien en su informe -Fortaleza y debilidad de la UNAM (1986)- mostraba una situación preocupante sobre el estado de la universidad.

La interpretación del rector Carpizo coincidió, de alguna manera con las críticas del exterior y la aceptación como propuesta de la reforma universitaria, bajo los lineamientos de la modernización y la excelencia universitaria. Esta propuesta de reforma trajo consecuencias. Como recordaremos se levantó la reacción del sector estudiantil, negando la interpretación oficial de la crisis de la universidad y asumió su particular postura de defensa de la universidad como espacio público y como lugar de compromiso social.

El sector académico como una identidad o sujeto social integrante de la comunidad universitaria, aparentemente permaneció desconcertado y con muestras de cierto inmovilismo, por eso la interrogante propuesta por la Dra. de Alba a través del proyecto constituía un momento de apertura y como una iniciativa de un equipo que se preocupó en pensar y estudiar a fondo la crisis de la universidad y para indagar sobre sus posibles perspectivas, tomando como eje de análisis general a la dimensión curricular desde la visión de sus académicos.

Alicia de Alba convocó a otros investigadores e investigadoras a estudiar a fondo aquel momento de crisis y desplazamiento de la universidad pública. Como investigadora me sentí convocada por esa preocupación, para conocer y comprender los rasgos del pensamiento crítico en la universidad desde una perspectiva educativa curricular. No fue éste un encuentro casual como ya mencioné, mi interés y convencimiento de seguir creyendo en la universidad pública como símbolo y espacio vivo permitió solicitar mi ingreso al CESU para participar en el proyecto colectivo: *El curriculum universitario ante los retos del Siglo XXI*.

Mi participación se concretó en la propuesta de un proyecto personal que tomé como objeto de estudio la relación entre el pensamiento crítico y la educación desde la dimensión curricular, en el marco del proyecto amplio coordinado desde el CESU. Así encontré un espacio de reflexión, formación e investigación colectiva que ha resultado ser enriquecedora en varios sentidos.

Esta tesis es producto específico de ese proyecto, que combinó una propuesta general, pero que al mismo tiempo cobijó ángulos de estudio particulares porque de alguna manera, cada uno de esos ángulos -como son las dimensiones: utópicas, político social, crítica, cultural, o la incorporación de rasgos emergentes desde donde abrir el

pensamiento para trabajar en currículum tales como: la pobreza, los derechos humanos, la cultura, el avance de la ciencia y la tecnología y el reto de la universidad frente a éstas y la cuestión ambiental- se constituyeron en campos de observación y objetos de estudio particulares en torno a la compleja situación de la universidad como objeto de conocimiento; objetos que se han constituido en los proyectos de tesis del equipo de investigación, este trabajo es el resultado de uno de esos objetos de estudio en particular.

Al narrar estas circunstancias que enmarcaron la génesis de mi proyecto de tesis, lo que quiero es exponer y justificar académicamente a éste. El interés por la línea del pensamiento crítico pedagógico norteamericano no es pues una simple casualidad, es más bien un momento de estudio y reflexión en relación a un problema que es la función del pensamiento crítico visto desde un ángulo particular de lo social: la educación; ángulo que poco a poco se fue constituyendo en una línea de investigación -pensamiento crítico y educación- que desarrollo en el CESU desde 1990, año de mi incorporación al CESU como becaria y después como investigadora.

c) Los resultados a los que se arriba

Los resultados de la tesis muestran un momento y un objeto de estudio delimitado en esta línea, el acercamiento al pensamiento crítico pedagógico de los norteamericanos, significaba en aquellos momentos un visión de lo educativo distinta y compleja teóricamente, pero al mismo tiempo, la línea de pensamiento de los críticos norteamericanos resultaba ser importante porque -al menos los autores como Henry A. Giroux y Peter McLaren- ponían el acento en los límites epistémicos y teóricos de la pedagogía.

El trabajo crítico de las teorías educativas se planteaba como uno de sus objetivos centrales para encarar una empresa teórica como un proyecto político cultural, es decir, pensar la educación de manera distinta a como lo venía haciendo el discurso dominante de la nueva derecha en los Estados Unidos y en el mundo, por eso sostenían los autores críticos en aquel país ya desde sus primeros escritos, que era necesario en los tiempos riesgosos del fin de siglo y del endurecimiento de la postura política de la derecha, pensar en un nuevo lenguaje teórico de la educación para comprometerse en un "lenguaje de posibilidad" (Giroux, 1979).

Este propio trabajo de tesis, en su inicio se planteó algunas interrogaciones y un objetivo, tratar de analizar ¿el por qué y bajo cuáles circunstancias sociales que atraviesan a la universidad pública, un pensamiento de corte crítico en el campo del currículum en México había devenido acrítrico y se había perdido en una multiplicidad de significados, derivando en un vaciamiento de sentido (Orozco,

1991a, 1993a); ¿cuáles podrían ser los fundamentos epistemológicos y teóricos a partir de los cuales iniciar una revisión y cuestionamiento conceptual sobre la línea del pensamiento crítico curricular?; y, ¿cómo se podría empezar a construir rasgos conceptuales posibilitadores del pensamiento crítico?.

De manera sintética estas iniciales preguntas se enfrentaron a una tarea de analizar o reconstruir el sentido del pensamiento crítico en el campo del curriculum. Las preguntas que en aquel momento se plantearon rebasan el objeto de estudio de esta tesis, ésta es tan sólo un ejercicio y momento de esa reconstrucción.

Inicialmente se pensó revisar la corriente crítica de los norteamericanos sólo como una línea de indagación más entre otras que ya identificaba como sugerentes, para buscar elementos conceptuales que me permitieran construir la categoría de análisis de la relación crítica y curriculum; posteriormente, al ir avanzando en las lecturas de los autores inscritos en esta corriente, por la magnitud de la obra, pero sobre todo por las vetas conceptuales que abrían los autores para pensar la educación desde una perspectiva social amplia, el estudio se desarrolló como un ejercicio de análisis conceptual que derivó como producto de tesis.

Me pareció posibilitador comenzar a estudiar a la Pedagogía Crítica por una de sus vetas, una que conducía justamente al enfrentamiento con la indagación de lo teórico como herramienta y como capacidad del pensamiento educativo, y como contenido discursivo teórico que abría ciertos márgenes de posibilidad conceptual de la postura crítica en educación, más allá del pensamiento marxista reduccionista economicista.

No quiero decir con estos argumentos, que las preguntas iniciales han quedado contestadas, en ese sentido estos resultados son precarios ante las posibilidades que se abrieron posteriormente. La tarea continuará -espero- por nuevas vetas conceptuales halladas en el recorrido del estudio de la teoría social y de la pedagógica.

Pero lo que sí se logró fue la reactivación de la búsqueda de formas expresivas de lo educativo más posibilitadoras o potenciales ante nuestros problemas educativos, a través de la propuesta de lectura política y crítica que estos teóricos proponían para pensar la educación.

Este punto del encuentro entre dos discursos ubicados en contextos culturales muy diversos, pero cercanos en ciertos aspectos de

interés, fue el que hizo posible la construcción de una relación y diálogo entre algunos educadores mexicanos y norteamericanos⁴.

Era aquel un momento, los ochenta, sobre todo en la segunda mitad, en que el contexto educativo mexicano se vivía un proceso de reactivación de las líneas de pensamiento que venían constituyendo el campo de conocimiento de la educación. Hoy, en los noventa, vuelve el interés por los discursos críticos, si no de una manera enfática entre los educadores, sí en algunas líneas de investigación que vienen trabajando ciertos especialistas convencidos de que la educación debe someterse permanentemente a un análisis crítico.

En este marco de búsquedas es que cobra sentido decir que se podía leer y significar la línea del pensamiento crítico norteamericano en educación, bajo una forma de lectura de apropiación e interpretación crítica desde el espacio mexicano.

Después de realizar algunas lecturas iniciales, pretendí conocer más a profundidad esta línea de pensamiento y teoría educativa, alentada y apoyada en esta línea de interés por algunas investigadoras del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), principalmente por la Dra. Alicia de Alba, quien años más tarde se constituyó en mi directora de tesis; su valiosa colaboración expresada a través de una exigencia en el trabajo cotidiano, en las largas horas de conversaciones sobre las obras y las traducciones que tan atinadamente ella impulsó, permitieron dos logros significativos en mi formación como becaria del CESU.

En primer lugar, me permitió conocer un discurso teórico complejo y en constante movimiento o desarrollo que va presentando variaciones conceptuales que abren interrogantes centrales sobre las cuales se puede trabajar la educación; en segundo lugar por las traducciones hechas -o en las que colaboré en su revisión conceptual- tomé muy en cuenta que habría que leer a dicho discurso desde un ángulo de indagación que considero muy importante, el desciframiento de sus significados y límites⁵ conceptuales, categoriales y epistémicos.

⁴ Expondré la idea como parte de la tesis que, este diálogo no es homogéneo y uniforme, es decir, no todos los lectores educadores mexicanos que entraron en contacto con los contenidos de la Pedagogía Crítica significan a la corriente en idénticos sentidos, más bien sostendría la aparición de diversos matices, posturas y formas de lectura, lo cual por supuesto representa a la vez formas variadas del diálogo.

⁵ El concepto límite se asume aquí como lo propone el Dr. Zemelman (1987), como un límite teórico y epistemológico producido, "lo dado"; a la vez como el límite productente por sus implicaciones potenciales categoriales para el conocimiento, "el dándose". Esta conceptualización del límite del conocimiento se asume a la vez como una lógica que permite mover los límites del pensamiento para concebir una lógica del pensar abierto y en movimiento, lo

Gran parte del impulso a mi formación en el campo de las teorías y discursos educativos se debe al apoyo institucional del CESU y de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGPA) de la UNAM, dependencia otorgante de la beca; pero sobre todo, los avances de mi formación se los debo a la profesora de Alba, quien con sus incondicionales enseñanzas, explicaciones y aportaciones de gran actualidad en el dominio de algunas de las más importantes teorías educativas que se debaten desde fines de los años ochenta a la fecha, así como de sus cuestionamientos, me ayudó a crecer en algo en el complejo campo de la teoría educativa.

Debo dejar en claro que las limitantes y ausencias formativas que los lectores encuentren en este trabajo de tesis, son única y exclusivamente mi responsabilidad, pues de seguro se encontrarán, aun cuando he procurado desarrollar el máximo esfuerzo por aprovechar la oportunidad de una formación académica del nivel de exigencia, seriedad y rigor a la que obliga la fascinante tarea de la investigación educativa como la que me ha brindado la comunidad académica del CESU, particularmente en el Área de Procesos y Prácticas Educativas.

Lo que el lector encontrará en la exposición de este trabajo es la síntesis de las lecturas diversas que logré captar de la Pedagogía Crítica, éste es un trabajo inacabado pero que sin embargo me ha permitido trabajar con cierto detenimiento una categoría compleja incluida en el campo educativo: la crítica, en relación a un trabajo de análisis de la obra conjunta de Henry A. Giroux y de Peter L. McLaren, representantes de la Pedagogía Crítica en Miami University en Oxford, Ohio, Estados Unidos de Norteamérica.

Por lo que se refiere a los resultados en cuanto al análisis de la Pedagogía Crítica Norteamericana, sostengo que la recepción que en México se ha hecho de las propuestas conceptuales de los críticos Henry A. Giroux y Peter McLaren configura una diversidad de lecturas y posturas frente a los autores, las cuales van desde la valoración crítica y diálogo que los educadores especialistas mexicanos entablan con ellos, hasta posturas de negación de sus trabajos y rechazo al grado de señalarlos como dogmáticos. Estas lecturas revelan una recepción controvertida de su obra.

Al mismo tiempo estas posturas constituyen manifestaciones de ciertos hábitos de lectura en nuestro medio; son los especialistas quienes comparten un bagaje teórico más o menos común a partir de los cuales pueden entablar un diálogo -en el terreno de lo teórico- con los teóricos norteamericanos.

cual es importante porque permite observar no sólo el conocimiento como producto, sino como el proceso de múltiples mediaciones y articulaciones por el cual éste se constituye.

En otros sectores, por ejemplo, el del magisterio en general, este marco conceptual básico es una carencia y esto lleva a dos formas de recepción y lectura, o la fascinación ante un discurso que suena ágil, esperanzador y sugerente, o a la negación y el rechazo de sus propuestas, sin un previo análisis o una capacidad de argumentación sólida frente a un discurso como éste.

Leer a los teóricos norteamericanos no es sencillo porque al estar su obra fundamentada en un complejo y vasto andamiage teórico que articula múltiples tradiciones y corrientes de pensamiento teórico social, como son la vertiente clásica de la teoría crítica de Frankfurt, las teorías del poder, la filosofía postestructuralista, la fenomenología, de la teoría que Giroux y McLaren nombran postcolonial, el debate modernidad-posmodernidad, las teorías de la cultura, de la cultura de los medios masivos y el lenguaje, implica un esfuerzo de análisis y una capacidad de lectura no literal sino relacional de sus propuestas.

En esta tesis se ha tratado de identificar unidades de análisis de la obra de estos críticos para contar con vetas de reflexión para pensar la educación. En ningún momento se ha pedido o esperado de la Pedagogía Crítica respuestas o soluciones sobre los procesos educativos ocurridos en nuestros contextos, esto es una tarea de conocimiento de nuestra realidad social y educativa que ninguna teoría por crítica que sea, nos va a enseñar como pensar y situarnos ante nuestros propios problemas, esto es un compromiso propio, hay que asumirlo así.

d) Estructura de presentación de la tesis

Se estructura el trabajo en siete capítulos. El primero expone la reconstrucción metodológica de la delimitación construcción del objeto de estudio de la tesis. Abarca a grandes rasgos el recorrido que va desde la fase de la delimitación del objeto a los niveles de articulación significativa del análisis.

Son tres los niveles de análisis específicos que se incluyeron:

-) El contexto de recepción de los discursos de los críticos norteamericanos.
- >) El contenido de la obra de los teóricos de Miami University. Este nivel de análisis se integra con dos líneas y momentos diferenciados. B.1) El que se refiere a una primera lectura, panorámica, de la obra de los críticos norteamericanos, a partir de la cual se identificó que la postura de Henry Giroux y la de Peter McLaren asume la importancia del debate teórico de la educación, al mismo tiempo se identifican las

unidades y dimensiones de análisis, que desde mi propia lectura irían prefigurando el objeto de estudio. B.2) Una segunda lectura de profundización sobre seis dimensiones o unidades de análisis: que se identificaron a través de la delimitación del objeto como articulaciones significativas, por las cuales podía profundizar y acceder hasta cierto punto en el entramado conceptual de su obra.

C) Un tercer nivel de análisis se refiere a las diversas lecturas elaboradas sobre su obra, desde el contexto mexicano. C.1 Aquí se incluyen las lecturas de los especialistas o interlocutores, y, C.2 la de los estudiantes de posgrados en educación que hubiesen entrado en contacto con la obra de los críticos Giroux y McLaren.

Estas fueron las tres grandes líneas de indagación en la tesis, las cuales más adelante se desarrollan como capítulos y se exponen en capítulos específicos.

El capítulo 2 abarca una contextualización de las preguntas sobre la relación crítica y educación en México. A través de él se entiende que la identificación de la importancia del estudio de la relación, crítica y educación, no es una influencia directa ni menos idéntica de los críticos norteamericanos, sino que en el contexto latinoamericano y mexicano, tal relación ha sido parte constitutiva de los discursos educativos. Las aportaciones de los críticos norteamericanos ha sido en el enriquecimiento y apertura de las líneas de reflexión, las cuales en este contexto han pasado por lecturas diversas.

El capítulo 3 desarrolla las articulaciones conceptuales y categoriales en torno a la relación, pensamiento crítico y educación, incluyendo los rasgos categoriales específicos de la relación pensamiento crítico y curriculum. Estos elementos categoriales han guiado el proceso de análisis de la investigación.

El cuarto capítulo constituye el panorama de la primera lectura que ya mencioné como un inicial nivel de análisis del objeto de estudio. Expone el capítulo, como en México se gesta un diálogo directo entre algunos educadores investigadores de nuestro medio, y los teóricos de Miami, desarrollando una línea de intercambio académico con ellos desde mediados de los ochenta hasta hoy en día.

El quinto capítulo aborda problemáticas más puntuales que Giroux y McLaren logran desarrollar, ésta es la lectura que he elaborado más en un sentido de interpretación de los aportes conceptuales que estos autores logran en el campo de conocimiento de la educación, desde mi punto de vista.

Las formas de recepción de los discursos de estos representantes de la Pedagogía Crítica Norteamericana, que logran hacer algunos

educadores ubicados en el contexto de México, las analizo en los capítulos 6 y 7, a través de dos líneas. La primera se refiere a las lecturas que he llamado de interlocución efectuada por educadores especialistas con obra escrita en nuestro país y de una representante argentina. La segunda línea abarca el análisis de entrevistas realizadas a estudiantes de posgrado en educación, cuyos currícula han incorporado, en su estructura formal, contenidos de la Pedagogía Crítica.

Concluye este trabajo con un apartado de conclusiones y ciertas interpretaciones sobre la corriente en estudio, así como de las formas de recepción de su lectura que observo entre los educadores que los han leído en el contexto mexicano. En este apartado final intento demarcar los rasgos de la relación entre pensamiento crítico, como un elemento y lógica constitutiva de un discurso educativo que enfatice la capacidad de pensar y del derecho a pensar, así como la responsabilidad de la reflexión y la intervención en educación, cuando se trata de participar en la constitución de identidades que se planteen y busquen desde su presente, ciertas perspectivas posibles de futuro social y de proyecto educativo.

B.O.F.

Marzo de 1997

CAPÍTULO 1

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA COMO OBJETO DE ESTUDIO. ALGUNAS FORMAS DE SU LECTURA EN EL CONTEXTO MEXICANO

Se trata de una descripción diferente del mundo que conviene producir en el presente, en la cual la consideración del movimiento y sus fluctuaciones predomina sobre la de las estructuras, las organizaciones, las permanencias. La clave es otra dinámica, calificada de no lineal, que le da acceso a la lógica de los fenómenos aparentemente menos ordenados.

Georges Balandier (1988)

1. Reconstrucción metodológica de la Pedagogía Crítica como objeto de estudio

¿Cómo leer a los autores de la Pedagogía Crítica?, considerando que han escrito en otro contexto cultural, en otro idioma, con y para otros interlocutores en los Estados Unidos de Norteamérica?. ¿En qué sentido su obra puede ser contenido de interés para los estudiosos de la educación - académicos de universidades públicas por ejemplo- interesados en una línea de pensamiento crítico en México?

Estas fueron algunas de las preguntas iniciales con las que decidí inaugurar el estudio de la Pedagogía Crítica para desarrollar la investigación que se justifica -académicamente- como objeto de estudio en el apartado de introducción.

Convencida de elaborar un acercamiento sistemático a esta corriente, inicié un proceso de indagación inicial hasta constituir un proyecto de investigación. Tenía claro al comienzo, que este estudio se fundamentaría en una postura epistémica "abierto" de inspiración zemelmaniana y antiesencialista como me la sugirieron ésta última, poco después de haber iniciado la tesis, los teóricos de la escuela de Essex del Departamento de Teoría Social y de sus seguidoras y seguidores críticos en México.

De manera convencional, arbitraria pero conceptualmente llamemos a esta perspectiva de la investigación, la perspectiva epistemológica de

las ciencias sociales y de la construcción social del conocimiento a partir de categorías como condición a priori del conocimiento, por nombrarla de alguna manera¹.

Estas posturas y enfoques epistemológico-teóricos fueron el ángulo de visión o la "mirada", para emplear el término que usa Adriana Puiggrós (1990) en su libro, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, desde donde situarme para conocer.

Por la postura del conocimiento asumida se inicia el trabajo con un ejercicio de problematización conceptual sobre la corriente, cuyo resultado derivó en: la construcción de ángulos problemáticos particulares e interrogantes específicas sobre el tema de la Pedagogía Crítica, ubicando el contexto desde donde se construyen esos ángulos de análisis, en este caso la referencia contextual es el medio educativo mexicano en el pasaje de la década pasada a la actual.

La propuesta de problematización -en su dimensión epistemológica- la trabajé apoyándome en tres autores: Hugo Zemelman, Rosa Nidia Buenfil y Alicia de Alba²:

Problematización-aprehensión

Una primera propuesta que fundamenta a la investigación, en su fase de apertura, es la que hace Zemelman con la noción *problematización-aprehensión*, por medio de ella él sostiene que el objeto de estudio no se da de manera espontánea, ni está ahí -en un exterior ajeno al sujeto y no simbolizado aún- como objeto con un significado intencional para ser conocido.

Zemelman (1986, 1987, 1992) destaca que, la identificación de objetos es una manera posible de intervenir en la realidad por medio de

¹ En el capítulo 3 se exponen los componentes epistémico-teóricos y categoriales que han guiado el desarrollo de la tesis en sus diferentes etapas: desde la fase de apertura o problematización, en la fase de la construcción-delimitación de los niveles analíticos constitutivos del objeto de estudio, en la formulación de objetivos e hipótesis de trabajo (expuestos en este capítulo 1), hasta los diversos momentos del análisis y de la interpretación sobre el material empírico (desarrollados en los capítulos 4, 5 y 6).

² Hugo Zemelman es investigador en el Colegio de México (COLMEX) trabaja en la línea epistemológica del conocimiento de lo social; Rosa Nidia Buenfil es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN); Alicia de Alba es investigadora en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, ambas investigadoras trabajan en el campo teórico de la educación. Ellas han propuesto interpretaciones interesantes: análisis político del discurso educativo y análisis de discurso educativo curricular, respectivamente.

lo que él denomina el proceso de *objetivación*; por este concepto el autor entiende la capacidad del sujeto de construir objetos de estudio, lo que a la vez implica una capacidad pensada y delimitada en niveles analíticos que de manera articulada explican la realidad, ya no para ajustarse a las hipótesis teórico explicativas y predictivas, sino por el conocimiento que se construye en la relación que el sujeto, en posición intencional de conocer, significa de y en su realidad situado en su presente (Zemelman 1987:29-30, 79, 107).

El conocimiento objetivado' es la forma que adopta el pensamiento como *aprehensión* de los niveles y dimensiones de la realidad; de la realidad que es *movimiento* de la *totalidad* de relaciones entre diferentes aspectos o dimensiones y situaciones que devienen desde escalas de tiempo y espacio también diferenciados (Zemelman, 1987:30)'.⁴

La teoría no es excluida en este vínculo en la propuesta zemelmaniana, ella se constituye y es usada ya no como la hipótesis explicativa y guía de predicción en el proceso de conocimiento, sino como una base conceptual para pensar las posibles articulaciones problemáticas y analíticas sobre eso (de la realidad) que se quiere conocer o lo que el autor llama "objetos posibles de teorización" (Zemelman, 1987:63).

Ese uso de la teoría, lo denomina Zemelman (1987:49) como el uso crítico del potencial epistemológico de la teoría o pensamiento categorial. Tomando en cuenta este *sentido del uso*, Zemelman plantea una función distintiva del papel que juega la teoría en el proceso de conocimiento, por un lado distingue el contenido predicativo de la teoría que es el plano ontológico de la teoría dice él; y por otro lado, Zemelman identifica el potencial epistemológico y categorial que es el aspecto en el que pone énfasis para pensar *lo indeterminado posible* de ser conocido de la realidad social, en este mismo sentido el pensamiento crítico se puede entender en la propuesta de este autor, como un pensamiento que se abre a lo indeterminado como una de sus funciones.

³ Aquí cabe demarcar con más precisión la diferencia epistémica y conceptual entre conocimiento como proceso de objetivación propuesto por Zemelman, y la postura empírico analítica positiva del conocimiento objetivo. En el primer caso es el conocimiento vía la interpretación y reconstrucción de la realidad en su devenir e historicidad; en el segundo caso es el conocimiento la "teoría del reflejo" a la que se refiere Adam Schaff (1971), como el registro sensorial de los aspectos derivados del dato empírico única y exclusivamente, en el cual quedan relegados cuestiones de tipo como: el interés social en el acto de conocer, la intencionalidad crítica y epistemológica y la capacidad interpretativa, crítica y reflexiva del sujeto de conocimiento.

⁴ Zemelman (1987) entiende la noción de totalidad, no a la manera empírica como totalidad de las partes, sino la totalidad como el punto de articulación e historicidad de planos y dimensiones de realidad de diferente escala de tiempo y espacio, al todo dice Zemelman, alude al todo relación, al todo movimiento, a la historicidad de la realidad social.

Otro énfasis que hace el autor en su obra es en cuanto a la posibilidad de pensar en la historicidad del pensamiento y de los objetos concebidos por el sujeto que piensa en la coyuntura del presente.

Con base en este razonamiento que he venido tomado como apoyo conceptual para concebir a la Pedagogía Crítica como objeto de estudio, puede afirmarse que los ejes de análisis de la tesis son el resultado de un ejercicio de problematización.

Lo que en un principio fue, como expondré en el cuarto capítulo, una lectura panorámica sobre autores críticos de la educación que escriben en Norteamérica en la década de los ochenta, y, quienes llegaron a identificar ángulos de teorización nuevos, abiertos y que al parecer planteaban de manera diferente los cuestionamientos y la crítica sobre los procesos educativos; ya en la fase de problematización aparece una lectura que se organiza en relaciones y configuraciones analíticas, como poniendo más en claro mi posicionamiento y un interés particular frente a los autores estudiados.

Tal interés busca la comprensión de sus aportes conceptuales no como contenidos predictivos, sino como una base de teorización, entre otras, que nos permita plantear de manera abierta problemas educativos en nuestro contexto.

El objeto como configuración

Rosa Nidia Buenfil, investigadora mexicana que trabaja en la línea de análisis político del discurso educativo desde la perspectiva de la escuela de Essex, propone otras herramientas conceptuales que he considerado útiles, y por lo tanto las he recuperado para pensar los momentos de la problematización y una delimitación viable de objeto de estudio; se trata de las nociones: *discurso* y *configuración discursiva con sentido*.

En relación a la noción de discurso, Rosa Nidia Buenfil plantea que...

"cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (speech) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. ... El carácter discursivo de cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en discurso en la medida en que se encuentra inserto en una totalidad significativa. En este sentido una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación

discursiva desde la cual se le nombra". (Buenfil, 1994:8-9)
 (Las cursivas son mías).

La noción de discurso complementa la idea de problematización y construcción del objeto porque permite arribar a un momento de síntesis propositiva que expresa discursivamente la delimitación del estudio⁵.

Por configuración entiende esta misma autora, la forma articulada cuyo centro no es fijo, sino es un valor que depende

"... del contexto discursivo en que se ubique, es decir, dependiendo de la articulación significativa dentro de la cual se relaciona [un significante, en este caso, de la pedagogía crítica] con otros elementos y adquiere su significado (válido en esa configuración, en ese juego de lenguaje)." (Buenfil, 1995:21) (Las cursivas son mías).

En este trabajo, la Pedagogía Crítica Norteamericana se configura como un discurso que se interpreta desde otro lugar, el contexto educativo mexicano, en el que a su vez está mediando otra configuración de elementos entre los que cabe el discurso crítico curricular en México, el cual constituye una articulación de intereses, usos, costumbres, problemáticas específicas, tradiciones de formación en educación que poseen una dinámica e historicidad propias, lenguajes y discursos educativos, entre otros elementos. A partir de este conjunto de elementos articulados se "lee", no podría ser desde otro lugar, las obras de los autores norteamericanos en estudio.

El énfasis que hay que señalar -metodológicamente para la construcción del objeto de estudio- es que la noción de configuración discursiva permite recuperar el carácter relacional de los elementos de una identidad específica de objeto, de tal manera que si atendemos al enunciado: "este objeto es..." y, en seguida explicamos el encadenamiento y las formas de jeraquización analítica de los aspectos y niveles o capas de significados y significantes que lo componen, tales formas de encadenamiento y jeraquización cobran sentido en función de los elementos que constituyen el objeto y la relación que en forma de predicado se construye -a posteriori- de la problematización⁶.

⁵ En el proceso de la investigación, desde la perspectiva de la construcción, van apareciendo momentos significativos, de síntesis o cierres de fases; la delimitación lo es en el sentido de cierto cierre y síntesis posibilitadora de las subsiguientes fases de la investigación.

⁶ Zemelman, a partir de una recuperación crítica que hace de la síntesis analítica del objeto a posteriori de Kant, considera que el momento a posteriori que es

Bajo esta óptica y postura metodológica, el objeto es un todo relación que expone el sentido o el significado que el sujeto investigador introduce al construir su objeto; en consecuencia, el objeto es un objeto pensado, construido, que se expone discursivamente y en ese sentido es una veta -entre otras posibles- de interpretación y reconstrucción que de él se haga -en este caso del pensamiento educativo- que se expresa en su devenir, como proceso que cobra la forma de una estructura con sentido en un corte analítico.

El corte conceptual y analítico de significación del objeto

La idea de corte y articulación analítica es una herramienta epistémica, conceptual y metodológica que nos aporta Alicia de Alba en su libro, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo* (1991). De este libro recupero la lógica bajo la cual la autora enfrenta un problema central que se tiene que resolver para construir un objeto de estudio, el problema de identificar y conceptualizar "límites" que sean significativos al concebir un objeto.

Resulta interesante y significativo el fundamento del cual Alicia de Alba parte para mover y moverse en la lógica del corte y articulación conceptual. También ella trabaja con la lógica de la totalidad dialéctica en el sentido epistemológico en el que lo propone Hugo Zemelman y, en cuanto a las perspectivas teóricas de Karel Kosik y Adorno (de Alba, 1991:123).

Pensar a partir de la totalidad en la interpretación que ella hace, significa razonar analíticamente bajo la lógica de la articulación (1996) y, esto no quiere decir que haya que,

"... tomar en cuenta 'todos' los aspectos, las multirrelaciones, las contradicciones de la realidad. Esta óptica ... reconoce los límites analíticos y de construcción teóricos, por lo que retoma de estos últimos aquellos que son más significativos para la observación y determinación de campos de análisis, de estudio, de conformación conceptual y producción teórica. Esto es, la óptica de la totalidad asume la complejidad de la realidad al tiempo que permite tanto el corte como la articulación analítica". (de Alba, 1991:124) (Las cursivas son mías).

cuando se concibe a la realidad en forma de objeto cognoscible constituye la transformación de lo indeterminado en lo determinado del objeto. Cfr. capítulo 3

Cuando sostiene que el objeto que se estudia en esta tesis es un punto de vista posible (entre otros), tal afirmación se basa en el criterio de que el todo configurado como objeto, no lo es en cuanto a la inclusión de todos los datos referidos al tema, eso es una imposibilidad real, sino más bien se trata de explicar que las múltiples relaciones o ángulos que puedo capturar y comprender son significativos (en este estudio) desde un campo de visión e interés particular en México sobre la Pedagogía Crítica.

Esta idea propuesta por Alicia de Alba, la puedo tomar como herramienta para el trabajo -necesario- de la delimitación u organización del proceso de construcción de un objeto de estudio, tarea que se convierte en una exigencia cuando se organiza el razonamiento si se asume como un fundamento central del conocimiento de la realidad, a la categoría de totalidad multirreferencial en su devenir e historicidad.

Enriqueciendo la idea de configuración, el recurso del corte conceptual analítico permite captar una construcción significativa, es posible pensar así incorporando la propuesta de Alicia de Alba cuando considera que, el discurso educativo es un campo que se constituye a partir de diversos enfoques y disciplinas que se intersectan conceptualmente en capas o niveles de significación.

Recapitulando las ideas aquí reseñadas, podría decir que, las posturas de Hugo Zemelman, de Rosa Nidia Buenfil y de Alicia de Alba, las interpreto como una equivalencia en el plano del conocimiento porque los tres autores, desde sus respectivas líneas de investigación, coinciden en que un objeto o significado no se determina explicativamente a priori, sino que es el resultado de un proceso de articulación de múltiples niveles y dimensiones de la realidad, en donde la aprehensión de una o diversas articulaciones con sentido constituyen un momento de síntesis conceptual explicativa a posteriori.

Es en la dimensión epistémica (o postura del conocimiento) que las nociones de problematización-aprehensión que propone Zemelman, las de discurso y configuración discursiva de Buenfil, y, la de corte y articulación conceptual y niveles de significación del objeto que construye Alicia de Alba, el espacio de encuentro y articulación en el que estas nociones se hacen equivalentes; y, es lo que ha permitido la realización de un ejercicio de problematización para llegar a delimitar, organizar una estructura metodológica de trabajo.

Dicho brevemente, lo que aquí se muestra como la estructura de la Pedagogía Crítica como objeto a posteriori, es una forma de objetivación (Zemelman, 1987) que se expresa como un particular discurso (Buenfil, 1995) que lee e interpreta una corriente de

pensamiento educativo, el cual se constituye en tanto contenido y forma como una *configuración* (Buenfil, 1995); configuración discursiva que se organiza y jerarquiza en niveles de *significación del objeto* (de Alba, 1991), y que en síntesis es la *estructura analítica conceptual* (Hidalgo, 1992) que se concreta para guiar a esta investigación en sus diferentes capítulos, en donde cada capítulo alude a un nivel de significación particular.

2. La estructura analítico conceptual para abordar las obras de Henry Giroux y Peter McLaren

De acuerdo con Juan L. Hidalgo (1992), la *estructura analítico conceptual* es una derivación metodológica de la fase de problematización que se inicia con la crítica del sujeto de conocimiento en su contexto situacional y cultural particular, sobre un recorte de esa realidad en el que excluye y a la vez incluye hechos, procesos y aspectos significativos de su experiencia.

La estructura analítica cumple una función, la posibilidad de *jerarquizar conceptualmente* los rasgos específicos de las relaciones que se van a analizar, a su vez, en la estructura se organizan y jerarquizan las preguntas de las cuales se parte en la fase de problematización.

Por su parte Ricardo Sánchez Puentes (1993) propone, en cuanto a las estrategias metodológicas de la investigación, *contextualizar* los problemas y las preguntas de investigación en un contexto histórico, institucional y teórico disciplinario.

Con estos dos *criterios metodológicos*, se organizan los niveles de *especificidad* para construir estrategias de análisis del objeto, a saber:

Niveles de especificidad analítica del objeto

A) Primer nivel de análisis. Contexto de recepción de los discursos de los críticos norteamericanos.

Atendiendo a la exigencia de contextualización de las preguntas de la investigación, se consideró necesario exponer el contexto como mediación del encuentro entre el discurso crítico de los norteamericanos y los educadores situados en México.

Se consideró pertinente incluir como primer nivel de análisis, la descripción del marco contextual y referencial en el cual se

enmarcan las preguntas iniciales de la investigación y el interés para estudiar la obra de los norteamericanos⁷.

El contexto resultó esclarecedor para comprender las condiciones bajo las cuales llega a México el discurso de los críticos de la pedagogía norteamericana, el tipo de reacciones y apreciaciones iniciales que ante ellos sostuvieron sus lectores en México.

B) El contenido de la obra de los teóricos de Miami University, Oxford, Ohio

De la revisión que se hizo de las líneas de pensamiento crítico educativo en Norteamérica, tomé la decisión de hacer un recorte y analizar el pensamiento de Henry Giroux y el de Peter McLaren⁸ como representantes importantes de la Pedagogía Crítica, en el sentido ya comentado; es decir, si en la fase de problematización la Pedagogía Crítica Norteamericana llegó a ser concebida como un objeto posible de teorización, para tratar de comprender sus alcances y sus límites como pensamiento teórico de lo educativo, tenía que avanzar hacia un nivel de concreción y profundización en términos de una estrategia metodológica para el análisis⁹.

Para ello tomé como punto de partida la primera pregunta inicial: *¿Cómo leer a los autores de la Pedagogía Crítica?, considerando que han escrito en otro contexto cultural, en otro idioma, con y para otros interlocutores en los Estados Unidos de Norteamérica?*

Agregué un cuestionamiento más, *¿cuáles serían las líneas de su debate en las que podríamos valorar posibilidades conceptuales para un trabajo crítico en educación, desde una perspectiva social y con visión utópica abierta y no prescriptiva?*

Dar respuesta a las preguntas implicó una primera etapa de la investigación dedicada a analizar, comprender e interpretar las obras mismas de estos dos teóricos, para estudiarlas en su interior. Esto dio como resultado la exposición que se presenta en el capítulo 4, el panorama de la obra de los críticos Henry A. Giroux y Peter L. McLaren, en el cual se identificaron ejes conceptuales considerados

⁷ Cfr. capítulo 2

⁸ McLaren es canadiense pero radicado en los Estados Unidos desde 1985.

⁹ Consideré las obras de ellos dos porque son las de mayor circulación en México. Henry A. Giroux y Peter McLaren han escrito desde la Universidad de Miami en Oxford, Ohio. Giroux actualmente trabaja en la Universidad de Pennsylvania; y McLaren se trasladó a la Universidad de California en los Ángeles en 1993.

como las discusiones centrales que están mediando en su producción teórica, así como el momento en que su obra es leída en México.

Se tuvo que hacer un recorte analítico en función a las vetas del análisis que ofrecía el estudio de la Pedagogía Crítica. Así fue que decidí no estudiar el todo como todos los autores, o todas las obras de los pedagogos críticos norteamericanos, sino que, bajo la lógica de la significación analítica del objeto se eligió la obra de Henry A. Giroux y Peter McLaren por tres razones o criterios de significación:

- Porque son los autores de la corriente que más se preocupan del debate epistemológico y teórico de relación entre dos significantes -postura crítica y pedagogía-, así como las posibilidades de su articulación para comprender y actuar en los procesos sociales, en espacios públicos como los que se construyen a través de los procesos educativos.
- Porque son los que mayor presencia han tenido -entre los representantes de la corriente- ante los educadores mexicanos, en cuanto al volumen de obras traducidas y que han circulado en espacios educativos importantes en México y Latinoamérica; y por los encuentros cara a cara que han sostenido Giroux y McLaren en México y, en algunos países de Sudamérica con investigadores y maestros.
- Porque son los autores que se identifican como una línea de representación específica que enfatiza su preocupación por la revisión crítica de los lenguajes educativos de los educadores como sujetos políticos. De esta manera, al poner el énfasis de su discurso en las consecuencias sociales y políticas asumen una postura que los identifica como una posición entre los pensadores críticos en Norteamérica; postura a partir de la cual debaten con otros autores y autoras de la postura crítica. En otras palabras, diría que al sostener una cierta intencionalidad política como el eje de su discurso, a la vez sostienen la postura que los constituye como una diferencia del discurso pedagógico, dentro de otras diferencias contextuales y culturales¹⁰. Por eso se

¹⁰ Desde las primeras etapas del estudio fue posible identificar posiciones diferenciadas entre los mismos representantes de la Pedagogía Crítica, por ejemplo, una postura importante la representan algunas líneas de trabajo de las teóricas feministas en educación en Estados Unidos, otra lo es el de los teóricos críticos de la corriente de Miami University -Giroux, McLaren- (Jennifer Gore, 1996). Los mismos críticos de Oxford, Ohio, se reconocen ellos mismos como diferentes política y críticamente, cuando toman distancia de los liberales de izquierda para situarse en una posición de críticos radicales, tal y como lo señalan Giroux y McLaren constantemente en sus obras. Por último, cabe señalar, que el énfasis en el papel de la teoría educativa como lenguaje de posibilidad es

identifican y los identifican sus lectores como los representantes de la Pedagogía Crítica de la escuela de Miami, sobre todo en el período en el que escriben juntos en esta universidad. Por lo mismo se distinguen entre los propios teóricos norteamericanos, al punto de ser identificados por quienes coinciden o no con ellos, como los teóricos que se preocupan por la articulación entre política y conocimiento pedagógico. Actualmente Giroux trabaja en la Universidad de Pennsylvania y McLaren lo hace en la Universidad de Los Ángeles en el Estado de California, ambos trabajando hasta ahora en una línea de pensamiento crítico. Hecha la selección de los autores que se iban a estudiar, había que organizar y jerarquizar en una estructuración el contenido de su obra". Para ello se produjeron dos subniveles de corte y articulación analítica:

B.1 Panorama del pensamiento crítico norteamericano y su presentación ante educadores en México

El acercamiento a la corriente de pensamiento crítico de los teóricos norteamericanos o que escriben en esa línea, constituye un primer nivel de lectura por el cual intenté, en un inicio, comprender "lo que dicen", es decir identificar líneas de contenidos y vetas de debate conceptual para enfrentar la crisis de paradigmas educativos, y, el agotamiento de los lenguajes educativos para comprender la complejidad de los fenómenos educativos desde una perspectiva crítica.

Al analizar las principales categorías sobre las que venían trabajando, llegué a identificar seis dimensiones o ángulos de análisis, a las que metodológicamente nombré *unidades de análisis o dimensiones de análisis* en tanto que, cada unidad puede comprenderse en su totalidad articulada por el juego de componentes y relaciones (nociones, conceptos, ideas, etc.) que aparecen en el pensamiento de los críticos representantes de la Pedagogía Crítica en Miami University, en Oxford, Ohio. Cada una de las unidades de análisis fueron nombradas a partir de la categoría central o el énfasis de articulación contenidas en ellas, éstas son:

- La unidad o dimensión político cultural
- La unidad o dimensión utópica.

otro rasgo de identidad que ellos tratan de puntualizar como diferencia y punto de debate frente a los educadores, que no asumen a la teoría como desafío para mover los límites del lenguaje de la posibilidad y la emancipación.

"Este criterio de selección de una muestra significativa de obras producidas al interior de la Pedagogía Crítica fue posible delimitarla, una vez concluido el estudio panorámico de la corriente de pedagogía crítica en los Estados Unidos, que es lo que constituye el capítulo 4

- La unidad o dimensión epistemológico teórica
- La unidad o dimensión ética
- La unidad o dimensión social del sujeto o noción de sujeto
- La unidad o dimensión pedagógica

Las seis dimensiones o unidades de análisis constituyeron el resultado de un acercamiento analítico y "una primera" lectura - panorámica- (el capítulo 4) sobre la Pedagogía Crítica. Es ésta "una" lectura "mediada" por los significados conceptuales de su discurso que se lograron aprehender.

Se comprendieron los discursos educativos críticos gestados en los Estados Unidos, no como un acto puro o ajeno a la perspectiva del lector que "lee" sin poner en juego sus intereses, valores e inquietudes que llenan de significado a las palabras que van apareciendo en los textos.

Al estar leyendo a los autores, al mismo tiempo estamos interpretándolos al poner más atención en ciertos aspectos que en otros, incluyendo y excluyendo ángulos de visión y análisis sobre los textos; dicho sintéticamente, significándolos a partir de nuestra condición posible del conocer: nuestros particulares límites epistemológicos para pensar y los andamiajes conceptuales puestos en juego al leer la realidad cultural que nos circunda y que nos provee de una bagaje cultural, intencional y lingüístico que estamos ciertos median en nuestras lecturas.

B.2 Una lectura de profundización de las seis dimensiones o capas de significación de la obra de Henry A. Giroux y Peter L. McLaren

A partir de las seis unidades y dimensiones identificadas como niveles de significación del objeto de estudio -Pedagogía Crítica Norteamericana, la postura de la escuela de Miami- se avanza en una lectura de profundización e interpretación. Esta interpretación se fundamenta en el marco conceptual y categorial construido y expuesto en el capítulo 2.

Se profundiza en las formas de articulación significativa y las configuraciones discursivas que estos dos teóricos críticos construyen en poco más de una década, intentando escudriñar las formas de articulación conceptual a partir de las cuales Giroux y McLaren abren líneas de debate conceptual en el campo teórico de la educación. El resultado de este análisis se expone en el capítulo 5.

Se trató de comprender el significado de las obras estudiadas a través de las unidades de análisis o unidades de sentido, éstas como

mencioné son el recurso herramienta metodológica que me permitió captar la lógica de acción de su discurso.

Éste constituyó un momento de análisis más comprensivo e interpretativo en el cual una encuentra que el discurso de estos críticos norteamericanos aportan posibles líneas de apertura, en donde el sentido de la posibilidad de su lenguaje no está dado exclusivamente por el contenido ontológico de su discurso, es decir, que no podemos aceptar su discurso de manera lineal y en la literalidad de sus predicciones como algunos lectores -aún especialistas los han leído¹²-, sino por el potencial categorial de su línea de pensamiento o bajo la perspectiva del uso crítico de la teoría que Zemelman propone.

Selección de las obras de Henry Giroux y Peter McLaren como material de análisis

Se identificaron las obras más importantes de su producción conocida en México y catalogadas en el Archivo de Curriculum del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), institución que en México ha hecho una recopilación de varios de sus artículos, entrevistas, ensayos y libros, a través de una relación de intercambio académico con los autores de Ohio.

El contacto de Giroux y McLaren con el medio educativo mexicano, se ha dado por dos vías: una es a través de la lectura de sus obras llegadas a México y por las primeras traducciones que se elaboraron en la primera mitad de la década anterior, pero sobre todo desde 1988; la otra vía ha sido el contacto más directo que se da precisamente en 1988, año en el cual empiezan Giroux y McLaren entre otros autores de esta línea a realizar estancias académicas en nuestro país, principalmente en el medio universitario del área metropolitana, pero también en el de algunas universidades estatales como la Universidad de Guadalajara, la Veracruzana, las autónomas de Hidalgo y Puebla, Nayarit, e incluso en alguna privada estatal en Puebla.

Durante las estancias efectuadas por Giroux y McLaren en estas instituciones pudieron establecer el contacto también con otros sectores y niveles educativos de nuestro país¹³.

En la selección de sus escritos también tomé en cuenta que fuesen representativas del más amplio periodo de su producción

¹² Cfr. capítulo 6

¹³ En 1989, ambos autores dictaron conferencias organizadas por las autoridades de la Secretaría de Educación del Estado de México, en la ciudad de Toluca.

publicada o en prensa. Incluí las más importantes obras desarrolladas durante toda la década del ochenta, hasta las más recientes que llegaron a mis manos, entre 1994 y aún del 95¹⁴.

C) Formas de lectura y recepción de las obras de Giroux y McLaren en el contexto mexicano

La segunda pregunta inicial guió la delimitación del tercer nivel de análisis; *¿En qué sentido su obra puede ser contenido de interés para los estudiosos de la educación -académicos de universidades públicas por ejemplo- interesados en una línea de pensamiento crítico en México?*

Por el sentido de esta pregunta se tenía que analizar e interpretar las formas de recepción y lecturas hechas en México sobre la presencia de los críticos norteamericanos en el campo de debate pedagógico, ya sea por el contacto cara a cara en el espacio mexicano o por el estudio de sus libros, artículos y ensayos.

Fue a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta y lo que va de los noventa, el periodo de mayor interacción entre los norteamericanos y los educadores situados en espacios educativos mexicanos. En ese periodo, algunos sectores de educadores mexicanos empezaron a expresar algunas reacciones o posiciones con respecto a los planteamientos de los teóricos de Miami University.

Se trató de ubicar como significativas las formas de recepción de sus obras efectuadas por los educadores que entramos en contacto con estas lecturas en México, durante la década pasada, y sobre todo, de las formas de significación de sus discursos expuestos en diversos foros ante educadores mexicanos a partir de 1988.

De esta manera, se buscaron formas de articulación significativas entre dos posiciones de sujetos educativos, que se encuentran en una relación de diálogo e intercambio, sobre el tema de la educación bajo la intencionalidad crítica.

Se encontraron dos grandes líneas de recepción y significación elaborada por educadores mexicanos frente a la corriente en estudio sobre los cuales se trabajó: Una lectura de interlocución sostenida por especialistas e investigadores mexicanos y mexicanas; y, una

¹⁴ A través del intercambio académico entre el Centro de Estudios sobre la Univesidad y los autores citados, se han recibido de manera regular sus publicaciones y aún sus producciones inéditas o en prensa. Sobre esta forma de intercambio se expondrán detalles en el capítulo 4

segunda lectura que muestra a diversas formas de significación conceptual, elaborada ésta por estudiantes de posgrado en el campo de la educación.

Ambas líneas de lectura constituyen niveles de análisis de las recepciones, valoraciones y diálogos establecidos entre educadores mexicanos y los teóricos críticos de Ohio.

C.1 Lecturas de interlocución

La lectura que llamé de *interlocución*, la efectúan especialistas e investigadores que escriben en México y que tienen obra propia, publicada y reconocida en nuestro país y algunos de ellos son conocidos también en el contexto Sudamericano.

Selección de una muestra significativa de lectores-interlocutores importantes

Se identificó como material para este análisis, algunos escritos de estos expertos en educación en los cuales hacen referencia al pensamiento de Giroux y McLaren y asumen posiciones críticas frente a ellos. Por medio de la producción escrita, los lectores expertos han iniciado intercambios de ideas con Giroux y McLaren y es lo que aquí se concibe como diálogos entre interlocutores. Los materiales analizados son: ensayos, artículos especializados, referencias por escrito principalmente, que expusieran ideas sugerentes en torno a las obras de los teóricos críticos leídos en México.

Los autores de estos materiales escritos se dedican a la carrera académica de la investigación educativa centralmente, escriben en México, son ampliamente reconocidos por la comunidad de educadores en nuestro medio y cuentan con un fuerte dominio de las ciencias sociales y de las educativas.

En conjunto, estos autores presentan -como rasgo analítico significativo- valoraciones e interpretaciones de las obras leídas de Giroux y McLaren, juegan una relación más de interlocutores que de lectores unilaterales acrílicos de los norteamericanos.

Los autores consultados son: Alicia de Alba; Ángel Díaz Barriga; Dora Elena Marín; Alfredo Furlán; Miguel Ángel Pasillas y Adriana Puiggrós, si bien ésta última interlocutora es argentina, también

entra en contacto con los críticos de Miami y desarrolla un diálogo significativo con ellos¹⁵.

C. 2 Otras formas de lectura

En otro nivel de significación, se analizaron las formas de recepción, apropiación y lectura que efectúan académicos universitarios que han estudiado esta línea de pensamiento educativo, y que han estado en eventos académicos en los que se han presentado Giroux y McLaren en México.

Este otro grupo de lectores, son profesores de educación superior principalmente y realizan estudios de posgrado en educación, no mantiene una relación de diálogo directo con los autores, sino a través de los programas curriculares en los que se encuentran inscritos o por medio de su participación como asistentes a los eventos académicos en los que Henry Giroux y Peter McLaren han expuesto sus ideas.

Selección de la muestra de estudio

El criterio cualitativo para la selección de estos informantes tomó en cuenta dos aspectos de carácter general:

- Que las lecturas que estos receptores del discurso de la Pedagogía Crítica fuesen *lecturas de apropiación* efectuadas por profesionales de la educación con cierta base formativa importante en el campo; es por eso que se tomó en cuenta que los informantes tuviesen estudios de posgrado en educación concluidos o avanzados, o que fuesen docentes con alguna obra publicada en México, o con amplia experiencia en ciertas prácticas educativas como lo es la docencia en el nivel superior principalmente, ámbito del encuentro con Henry Giroux y Peter McLaren.
- Que los informantes elegidos conformaran una muestra de análisis que distinguiera una variedad de recepciones y significaciones sobre los discursos educativos críticos, según criterios de

¹⁵ La Dra. Adriana Puiggrós es argentina, trabajó en la UNAM en la década de los ochenta, a fines de este periodo regresa a su país en el que se encuentra desde entonces laborando en la Universidad de Buenos Aires y, desde allá mantiene contacto con educadores mexicanos, particularmente a través del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, de 1980 a la fecha). Por intermediación de algunos educadores mexicanos ella se incorpora al diálogo con los críticos norteamericanos, desde 1992 aproximadamente.

posicionalidades diferenciadas. Se identificaron tres vertientes de diferencias:

- diferencias en el nivel formativo y capital cultural-educativo (docentes con alguna experiencia en la práctica de la investigación educativa, docentes en el campo educativo, y, formadores de docentes);
- diferencia de género;
- diferencias en cuanto al contexto y el nivel institucional de la educación en donde trabajan los informantes (de la educación básica, media y superior)¹⁶.

El rasgo que define a estos informantes es que, sin tener necesariamente una amplia obra publicada en el campo de la educación, cuentan con una base formativa suficiente y significativa en ciencias de la educación.

Pensé que sobre la base de su formación, los estudiantes con estudios de postgrado en educación particularmente tendrían que elaborar lecturas más de apropiación que de recepción unidireccional de los planteamientos en torno a esta corriente teórica, intencionalmente crítica de la educación contemporánea.

Lo que dicen estos informantes estudiantes de posgrados en educación en relación a los dos críticos en estudio, fue recogido en forma de texto a partir de la transcripción de entrevistas grabadas siguiendo una guía pensada e integrada con preguntas abiertas, buscando por medio de esta técnica la producción de formas de significación, de valoraciones y expresiones particulares de lectura y de recepción de los discursos de los norteamericanos ¹⁷.

Los lectores con estudios de posgrado como informantes

La fuente de información -para el análisis de las lecturas de apropiación- lo constituyen las entrevistas concedidas por un grupo de estudiantes de programas de posgrados en educación, identificados éstos como informantes que se formaron con propuestas curriculares de formación docente que -en el periodo estudiado- incorporaron

¹⁶ Se tuvo siempre presente que el juego de las diferencias no podía reducirse a estos criterios únicamente; otras diferencias emergerían -y de hecho fue así-, del propio texto de los informantes una vez obtenida la información en la etapa del trabajo de campo. Por tal razón, sólo desde un punto de vista metodológico, sobre la base de las diferencias en la producción de los discursos, se ubicaron estos únicos criterios que son muy generales.

¹⁷ Véase el Anexo A, Guías de Entrevista.

formalmente en sus programas, contenidos de la Pedagogía Crítica, o bien que por iniciativa propia estos estudiantes hubiesen leído de manera selectiva a estos los dos autores mencionados.

Se localizaron las siguientes propuestas curriculares de formación en el campo de la educación que incluyen de manera formal contenidos de la Pedagogía Crítica:

- Maestría en Ciencias de la Educación que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Veracruzana, en el Estado de Veracruz.

- Maestría en Enseñanza Superior, desarrollada en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Aragón, en la UNAM.

Se incluyó una entrevista de un estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que leyó obras de Giroux y McLaren; y, dos de académicos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla quienes incluyeron en sus tesis de grado, lecturas de este tipo. Todos estos académicos por iniciativa propia han leído a los autores norteamericanos.

Fueron un total de once entrevistas grabadas a partir de las cuales se construyó el texto analizado en este nivel: un estudiante de doctorado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tres de la Maestría en Enseñanza Superior que se desarrolla en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la UNAM; cinco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana en el Estado de Veracruz; y dos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla¹⁸. Esta selección intenta ser una muestra cualitativa, significativa¹⁹.

¹⁸ En estas universidades los autores de la línea de la Pedagogía Crítica de Oxford, Ohio, han tenido contacto directo a través de conferencias y seminarios; además, son espacios en donde los contenidos curriculares de las maestrías en educación que ahí se desarrollan, se han integrado en parte con contenidos teóricos provenientes de la Pedagogía Crítica.

¹⁹ No está por demás recordar que, de acuerdo a la postura epistemológica y teórica de la investigación social a la que me adscribo, el concepto muestra cualitativa difiere sustancialmente de la muestra representativa de la perspectiva empírica analítica. La razón fundamental es el hecho de que interesa aquí conocer los procesos sociales, subjetivos, culturales, académicos, pero sobre todo de significado de dichos procesos; no interesa así conocer la magnitud (jerarquización de cantidades o relaciones numéricas) de la información a analizar, sin que por ello el recurso de la cuantificación sea desechado en la investigación, sólo que éste es un instrumento de apoyo y no el resultado sustantivo esperado del análisis.

3. Hipótesis de trabajo.

Las hipótesis que han orientado el trabajo, son las hipótesis con las que se viene trabajando en el proyecto colectivo del CESU: *El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI*, del cual éste proyecto de tesis sobre el tema de la relación entre crítica y educación, constituye un objeto de estudio particular y personal dentro del proyecto amplio.

Se ha trabajado sobre dos líneas de hipótesis. La primera de carácter general que guía a la vez al proyecto amplio y se construye a partir de una discusión con el equipo base del CESU. La segunda línea de hipótesis, constituye la elaboración de hipótesis específicas y de producción propia que desglosa y profundiza la primera:

Hipótesis general

"Partimos del supuesto de que el pensamiento crítico entre los académicos universitarios presenta niveles de significación diferenciados, podemos conceptualizar ciertas formas de pensamiento crítico que se gestaron en México a partir de los años setenta, las cuales significaron una fuerza política, necesaria en nuestro país en aquel entonces, para asumir una posición social crítica y contestataria desde las universidades ante los discursos autoritarios y excluyentes del Estado.

"Al paso de los años, las formas de crítica contestatarias han agotado su posibilidad heurística y su capacidad para argumentar sobre propuestas alternativas en el terreno educativo.

"El discurso crítico ha pasado por un proceso de vaciamiento de sentido y se ha diluido en una polisemia de significados. Hoy podemos encontrar formas y articulaciones conceptuales diferenciadas de los sentidos de la crítica entre los académicos que se desarrollan en el campo educativo en México, desde formas de significación abiertas, propositivas y con potencialidades críticas, que mantienen en movimiento los debates sobre las teorías educativas, hasta posturas que expresan aún formas diversas y fragmentarias de pensamiento que no acaban de articularse a un sentido de mayor estabilidad potencial y de posibilidad crítica de la educación" (Orozco, 1994:1).

Hipótesis particulares

"La noción de crítica ha de analizarse no sólo por el contenido teórico con el que se incorpora al campo del currículum, sino además a partir de las posibilidades para organizar el pensamiento para

razonar sobre procesos de estructuración curricular. El pensamiento crítico se caracteriza por la búsqueda de nuevos horizontes bajo las formas potenciales de la realidad social para pensar proyectos curriculares nuevos.

Al comienzo de la presente década, los noventa, el discurso crítico en el campo del curriculum presenta un agotamiento o vaciamiento como categoría y como forma de razonamiento para construir problemas nuevos. Esto, lejos de paralizar el debate educativo, lo mueve en múltiples direcciones. Estas direcciones hay que entenderlas para comprender sus alcances y potencialidad.

Se requiere avanzar en las experiencias y en la interpretación de los cambios curriculares que se presentan... en el proceso de la *determinación curricular*²⁰ para avanzar en una problematización teórica del campo, para reconocer sus límites, para comprender el debilitamiento de sentidos posibilitadores del pensamiento crítico, así como para pensar en la posibilidad de potenciar los rasgos emergentes de la realidad para intentar imaginar dimensiones posibles de conceptualización y prácticas curriculares de cara al siglo XXI." (Orozco, 1991a:2)

4. Estrategia metodológica hermenéutica con base en categorías de análisis y en unidades de análisis o unidades de sentido

Al escribir esta reconstrucción teórico metodológica que ha guiado el proceso de la investigación, caí en la cuenta que esta estrategia fue construyéndose y reconstruyéndose a través de las fases de la investigación misma.

Tratando de expresar sintéticamente la estrategia, diríase que se trabajó una metodología hermenéutica a partir de categorías de análisis. Esto quiere decir, poner en tensión (analíticamente hablando) los discursos analizados frente a las categorías construidas en el marco conceptual de análisis e interpretación.

En un momento dado, la tensión categorías/discursos, estuvo mediada por la lógica de la articulación conceptual con sentido de los discursos educativos, es decir, reconozco explícitamente la incorporación de la categoría *configuración como relación articulada de conceptos y categorías* en los estudios educativos. De gran ayuda resultó la recuperación de las nociones que ya había trabajado para

²⁰ La categoría *-determinación curricular-* la construye Alicia de Alba, para analizar la capacidad de los sujetos sociales de la determinación curricular para intervenir y direccionar un proyecto político académico (de Alba, 1991).

la problematización, las de configuración conceptual como campo relacional de Rosa Nidia Buenfil y, la de corte y articulación y niveles de significación apoyándome en la propuesta de Alicia de Alba.

Las unidades de análisis o unidades de sentido, están apoyadas en esta *lógica de la configuración como relación articulada de conceptos y categorías*, en donde cada unidad da cuenta de la lectura e interpretación de articulaciones de conceptos y momentos de incorporación conceptual en los discursos de los críticos norteamericanos sobre los cuales se está trabajando; así como de las articulaciones de significación que son recuperados y expresados (lógica de inclusión) o excluidos (lógica de exclusión) por los interlocutores y por los otros docentes lectores de la obra de Henry Giroux y Peter McLaren.

Dicho en forma breve, las unidades de análisis son las herramientas de organización que hizo posible operar una metodología de análisis a partir de la *lógica del objeto* (estructuración metodológica a *posteriori*), en lugar de haber seguido unilateralmente la *lógica del contenido literal (a priori)* de los textos.

Diseño de instrumentos, recopilación y análisis de la información

Se previó trabajar con dos técnicas o estrategias básicas: el análisis de textos escritos y la técnica de entrevista abierta a profundidad²¹. Estas técnicas resultaron recomendables por el enfoque de la investigación adoptado, de corte cualitativo (no etnográfico), hermenéutico y con el apoyo de algunas herramientas conceptuales de análisis basadas en la *lógica de la articulación significativa* (unidades de análisis o unidades de sentido).

El análisis de texto escrito consiste en una lectura analítica de material recopilado en forma de impresos, entendiendo que la lectura va tamizada por el propio punto de vista y formación del investigador, es decir por el propio discurso del investigador.

Para la realización de las entrevistas me apoyé en las sugerencias que hace Ángel Díaz Barriga (1995) en relación a la

²¹ Ángel Díaz Barriga propone la base conceptual de la técnica, entrevista a profundidad. Supone el autor que es un recurso metodológico para producir significados y para acercarse a la dimensión subjetiva del los informantes entrevistados. Las disciplinas que orientan la fundamentación conceptual de la técnica entrevista a profundidad son la antropología social, el psicoanálisis y la sociología (A. Díaz Barriga, 1995). Para este estudio se elaboraron dos Guías de entrevista, véase el Anexo A)

entrevista a profundidad, por medio de la cual podemos provocar la *producción de significados* a partir de las entrevistas.

Podría complementar la idea de que las lecturas de esos significados están mediadas por las categorías que son las herramientas que permiten comprender e interpretar los significados.

Por lo tanto, sostendría que la lectura de sentidos de los discursos constituyen nuestras apropiaciones de la realidad expresada en la voz de los informantes.

Las lecturas analíticas versan sobre tres tipos de texto:

1. Textos (libros, artículos y ensayos) de los teóricos críticos en estudio, publicados y algunos inéditos o en prensa a los que se pudo tener acceso por medio del intercambio académico con los autores.
2. El texto de algunos investigadores o expertos en educación que escriben en México y en Argentina, cuyas obras son conocidas por una amplia comunidad educativa en México y Sudamérica, principalmente.
3. El texto que resulta de la transcripción de las entrevistas obtenidas por grabación magnetofónica de los doce estudiantes de posgrado seleccionados como informantes.

5. El momento paralelo de la investigación formativa

Explícitamente quiero reconocer, que en el proceso metodológico de la investigación, el cual abarca desde el momento de selección de la temática a estudiar, pasando por la iniciación sistemática de un proceso lógico constructivo de problematización y construcción del objeto, hasta el análisis e interpretación de la información recopilada; repito, en todos esos momentos la formación en ciencias sociales y en las educativas cumple una función movilizadora en cuanto a los saberes previamente seleccionados, como en los saberes que se requiere conocer.

Se movilizan: las motivaciones o el interés inicial de estudiar a la Pedagogía Crítica como corriente de pensamiento que abre líneas de indagación sugerentes; también se mueve la formación como postura del investigador que quiere conocer, en tanto que el mismo objeto de estudio construido exige la formación en líneas teóricas que antes tenía referenciadas no a profundidad, situación que obligó a abundar en un estudio más riguroso en la esfera de las teorías sociales y de las teorías educativas en el actual contexto de los debates.

En síntesis, como parte y mediación fuerte de la estrategia metodológica se impone un tipo de investigación que se gestó y

consolidó como una manera de investigar, a través del Proyecto: *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI*. El equipo base del CESU ha denominado esta forma de investigar como la propuesta de *investigación formativa* (Orozco, 1994)²², la cual intencionalmente reconoce los niveles diferenciados de la formación que tienen implicaciones en la participación y posicionamiento gnoseológico de los sujetos-investigadores que participan en el proyecto, así como en la diversidad de la producción analítica que él genera; pero lejos de que estas diferencias constituyan obstáculos o frenen la participación de los sujetos, tal condición constituye un espacio a la vez que de investigación, de diálogo constitutivo de la formación de tipo tutorial.

Por otra parte la estrategia de la investigación formativa pone en cuestión y explicita las diferencias en los niveles de formación de los sujetos investigadores y, por tanto, de sus formas diferenciadas de participación; este hecho obliga a atender la formación en teoría social y teorías educativas ya no como contenidos curriculares formalizados de un programa de formación de investigadores, sino como un espacio de construcción de herramientas conceptuales para una investigación en particular. Una vivencia así del acercamiento al papel de la teoría resignifica la formación teórica.

²² En el proyecto de investigación internacional e interinstitucional: *"El currículum universitario ante a los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador"*, que se coordinó en el CESU-UNAM entre 1991-94, la formación de los equipos de trabajo, investigadores e investigadoras que participamos en el proyecto, jugó un papel muy importante. En la formación a través de la investigación se presentaron niveles de participación diferenciada y productos de investigación también con diferencias en los estilos y alcances analíticos de los diversos equipos. Al término de la investigación y como una dimensión de la reconstrucción metodológica, se fue perfilando en aquella investigación el concepto de la investigación formativa (Orozco, 1994). La investigación formativa nace así primero de una experiencia y se somete actualmente a una reflexión con el propósito de buscar o construir su significado conceptual. En cierta ocasión, en algún foro, se nos ha preguntado si la forma de desarrollar este proyecto podría ser equivalente a alguna línea de investigación participativa, diría junto con el equipo del CESU integrado por Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar, que no es la intención intervenir con un programa político o partidario preciso en la realidad a través del trabajo de la investigación, tal y cómo intencionalmente se lo propusieron los impulsores de la investigación participativa de los años sesenta. En nuestro caso, la intención es la comprensión de la realidad del currículum universitario y en la producción de conocimiento en torno a este campo problemático; lo cual no excluye que de manera tangencial y sin restar su importancia, pueda provocarse algún tipo de impacto e intervención - y de hecho así se ha dado en algunos casos- durante el desarrollo de la investigación. En el proceso de elaboración de esta tesis -de nueva cuenta- la formación ha sido atendida de manera especial, como una necesidad.

5. Fase de síntesis interpretativa

Como última fase del estudio y, a manera de síntesis, se trataron de articular las diversas capas de significación de los discursos analizados, para dar respuesta a los acercamientos y a las interrogantes que motivaron este estudio.

Este resultado, constituye un momento de cierre sobre la preocupación inicial, aclarar comprensivamente qué significados abarca o despliega el discurso crítico de la educación allegado (repcionado) y reconceptualizado en México en los años más recientes del debate educativo.

Esta búsqueda lleva la intención de seguir abriendo líneas de reflexión por donde continuar trabajando los puntos de encuentros, desplazamientos, rearticulaciones entre la dimensión del pensamiento crítico, la educación como campo conceptual y de producción de significados, y, de prácticas o intervenciones en los espacios sociales educativos.

La redacción de la tesis es un intento de sistematizar, lo que consideré interesante de recuperar en los discursos analizados, seguramente no fue toda la multiplicidad de significaciones posibles de recuperar porque esto es, por suerte como dijera Laclau (1992) inspirado en Žizek, una imposibilidad, porque mi discurso será siempre un punto de vista y tan solo eso, entre otros posibles; pero a la vez es ésta una posibilidad por el momento para seguir trabajando en educación.

Tal privilegio de incompletud muestra el carácter siempre abierto como sostiene Buenfil (1994) de toda discursividad, por lo mismo queda expuesto este trabajo de tesis a su lectura, a sus críticas y sugerencias, las cuales valoraré para seguir pensado y debatiendo -desde la educación- esta posibilidad de la imposibilidad de cierre final de las formas del pensamiento educativo.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS SOBRE LA RELACION CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

Vosotros utilizais la expresión "historia del pensamiento" pero yo considero que más bien hago historia del discurso ... ¿cuáles son los enunciados destinados a pasar sin dejar huella? ¿Cuáles son, por el contrario, los destinados a formar parte de la memoria de los hombres (por medio de la recitación ritual, la pedagogía y la enseñanza...)? ¿Cuáles son registrados para poder ser reutilizados y con qué fines? ¿Cuáles son puestos en circulación y en qué grupos? ¿Cuáles reprimidos y censurados?

Michel Foucault (1968)

Un primer momento de la problematización sobre la articulación crítica y educación se ubica en el contexto educativo mexicano en el cual me encontré con la presencia de los discursos críticos en el campo del currículum y, cómo fue que me interesé en la relación crítica y educación.

En un segundo momento aparecería la decisión de estudiar de manera más sistemática a la corriente Pedagogía Crítica en forma de objeto. Este capítulo expone tales momentos.

1. Antecedentes de la relación entre crítica y educación en México.

He intentado escudriñar en el pasado histórico algunas huellas del habla en tono de crítica para significar intenciones y proyectos educativos a partir del contexto mexicano.

Podría sostener, que ciertos rasgos de nuestra cultura están mediados por esta articulación -crítica y educación¹- que nace no precisamente de la historia más reciente, sino de un proceso que hunde sus raíces -por lo menos desde el siglo pasado- en el pensamiento liberal mexicano y la forma en que sus principales representantes culturales le apostaron a la educación desde aquel siglo, pasando por la etapa porfirista, y diversos momentos de la posrevolución².

No se entendería esta inicial prefiguración del estudio entre pensamiento crítico y su relación con la educación en México, si no se tiene presente que la historicidad influye fuertemente en la configuración de la criticidad para pensar la educación. Por tal motivo se hace mención de ciertos hallazgos de la historiografía de la educación para sostener que la relación entre pensamiento crítico y educación posee raíces propias en México.

La comisión coordinada integrada por Luz Elena Galván y Susana Quintanilla, que trabajó el tema de la historiografía de la educación en el marco del 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa 1992-

¹ En una perspectiva antropológica, Bonfil Batalla (1991:128) sostiene, "... la cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organizaciones sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes." A partir de esta noción amplia de la cultura se puede sostener que la relación crítica y educación es una forma de significar y organizar la educación en México, ya que actitudes y valores críticos se han constituido en mediaciones que en una dirección ideológica o en otras, pueden ser interpretadas a través de la historia de la educación en México.

² Si bien el recorte de objeto de la tesis se ubica en la historia más reciente de la relación crítica y educación, considero pertinente recordar -brevemente- ciertos antecedentes que sobre esta relación recoge la historia de la educación en nuestro país. Considero que para comprender el discurso crítico de la educación es necesario el estudio de la disciplina historia de la educación, tal convencimiento lo he adquirido a través de la enseñanza de este contenido en las licenciaturas de Pedagogía, tanto en la ENEP Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, estas experiencias mostraron cuán complicada es la enseñanza no de los contenidos históricos, sino de la lógica del pensar en la historicidad de los procesos. Indudablemente el logro de la apropiación de una lógica de pensar históricamente (en movimiento y en la articulación) brinda a los sujetos en formación la posibilidad de una visión crítica de hechos y procesos.

93³, concluye como un resultado de su investigación, que en el campo de la historiografía emerge una actitud y cuestionamiento crítico sobre el tema de la educación en México, en ese sentido puede aludirse a la existencia de una tradición crítica en educación, cuyo movimiento histórico puede analizarse a partir de cortes analíticos o unidades de sentido⁴.

Destaca un rasgo del discurso crítico que tiene que ver con el juego del poder entre los sectores sociales, quienes a través de la educación (sus leyes, la fundación de sus instituciones, la transmisión de contenidos, etc.) trataban de orientar la vida social y política del país.

Este juego de poder se dió entre grupos políticos, educadores y gobierno centralmente quienes buscaron hegemonizar la dirección de las participaciones de la ciudadanía. La tensión entre sus discursos expresada en sus acciones impidió la uniformidad de la cultura y de la educación en México. Un ejemplo de esto se observa en el periodo posrevolucionario.

"La escuela y la cultura de la palabra escrita fueron piezas clave en la conformación tanto de nuevos grupos sociales como de las demandas e intereses que articularon el proyecto "liberal-modernizador" posrevolucionario; un proyecto que le fue impuesto a la población y que, en muchos sentidos, no era distinto al de la dictadura [porfirista]. ... diversos autores que cuestionan la existencia, durante el porfiriato, de un Estado fuerte e interventor capaz de centralizar la toma de decisiones en materia educativa, imponer sus lineamientos dentro del ámbito escolar, homogeneizar los planes de estudio y mantener el equilibrio entre los diferentes poderes en juego." (Quintanilla y Galván, et. al., 1995:154)

Por las pugnas en el terreno educativo, se configuró un espacio para la gestación de una crítica opositora que mostró las relaciones antagónicas entre sujetos educativos, o que tomaban a la educación como campo de lucha. El énfasis del pesamiento crítico, en estos

³ Sobre los trabajos de esta comisión consulté el cuaderno No. 28 que circuló durante la celebración del 2o Congreso, y también, la versión actualizada, **Historia de la educación en México: balance de los ochenta y perspectivas para los noventa**, que se publicó como libro en 1995.

⁴ El recorte analítico, como se ha explicado en el capítulo anterior, alude a un momento y a un objeto particular de la historia más reciente de la educación en México, en la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa y el discurso crítico educativo curricular.

momentos de la historia de la educación, muestra que la relación entre crítica y política educativa es una dimensión de la constitutividad de la cultura en México.

Una manera de ser y de pensar estaría incubándose ya en la historia como pasado, pero un pasado que prolonga su huella en momentos posteriores de la historicidad de la identidad del pueblo mexicano.

2. La relación crítica y educación se reactiva en el discurso curricular

Años más tarde, a través de los movimientos estudiantiles, vamos a encontrar una recurrencia de la crítica social contestataria y opositora al aparato gubernamental, mezclada con otras formas de lucha política, crítica y social, sostenidas por los movimientos laborales que no habían sido reducidos del todo a la hegemonía gremial de los trabajadores (Guevara Niebla, 1983; Martínez Della Rocca, 1983).

Si leemos la historia a partir de la perspectiva del discurso, como lo inspira Foucault (1991), puede comprenderse el sentido de la historia del discurso (Buenfil, 1994:3), porque se puede interpretar ahora, que si bien el discurso crítico de la educación como campo de conocimiento se reactiva en la década de los ochenta en México como lo sostiene Alicia de Alba (1989), la criticidad constituye un rasgo de la tradición cultural de nuestra identidad educativa.

Como rasgo de una tradición, el pensamiento crítico en educación -ya en la historia más reciente- articula dos lógicas por lo menos: a) la reiteración y reclamo de los estudiantes de su derecho a la educación tal y como lo expresa su discurso en el movimiento estudiantil del 68 y, b) la demanda expresada como movimiento político de democracia y libertad.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla, investigadoras que elaboran el informe del estado del conocimiento para el 2° Congreso, encuentran en relación a la articulación entre pensamiento crítico y educación, que en los últimos años de los sesenta en el presente siglo, se viven

"...tiempos de cuestionamiento y de búsqueda de herramientas desde las cuales interpretar una sociedad que a partir de 1968 nunca sería igual... La historiografía crítica de la educación recibió influencias de lo más variadas: la obra de Althusser, la teoría de la dependencia, el pensamiento de Gramsci y la sociología

crítica de la educación... y de la sociología norteamericana." (Galván/Quintanilla, 1993:10, 31).

Las disciplinas a partir de las cuales se abordan los discursos crítico educativos han sido, la historia misma, la sociología política, la economía de la educación, entre otras (Galván/Quintanilla, 1993:10, 31).

Estas interpretaciones crítico-educativas, desde los años setenta, por lo general ubicaron sus objetos de estudio en un nivel macrosocial. Los intérpretes se abocaron al estudio de: la historia política de la educación y al estudio crítico de los discursos del gobierno federal sobre lo educativo; pero, en los años más recientes los historiadores sociales han dado un giro en sus abordajes sobre la historia de la educación al incorporar como objeto de sus investigaciones, el estudio de los procesos escolares y de la participación de los actores del acto educativo, en el plano de lo escolar institucional y en el de la constitución de las interacciones de los individuos (Galván/Quintanilla, 1993:26-27).

Pero también sostengo que el discurso crítico emerge también en el propio campo pedagógico, al gestarse una línea de pensamiento crítico educativo, específicamente en el campo del curriculum en la década de los ochenta (de Alba, 1989, Follari, 1984), en un contexto de búsqueda de alternativas pedagógicas basadas en compromisos sociales y políticos propias de las sociedades caracterizadas como pobres y subdesarrolladas, como las sociedades latinoamericanas.

Por otra parte hay que considerar como parte de los antecedentes históricos y contextuales de la gestación y desarrollo de líneas de pensamiento crítico educativo, que esas búsquedas de alternativas pedagógicas fueron acompañadas de búsquedas teóricas o de indagación y construcción de enfoques y herramientas de análisis del campo y del objeto de la educación.

Desde este punto de vista, podemos sostener que como dimensión del movimiento constitutivo de la línea o de las líneas de pensamiento crítico educativo, el papel de la teoría y sus formas de expresión discursiva ha jugado alguna influencia de peso en esos desarrollos. Por esto mismo puede valorarse la importancia que Giroux le concede a la teoría como una forma de lenguaje para pensar y para actuar comprometida y políticamente en los espacios educativos como espacios públicos.

Los estudios como los que realizan -en el contexto mexicano- Edgar González Gaudiano (1986), María Esther Aguirre Lora (1989); Ángel Díaz Barriga (1985); Roberto Follari (1984) y Alicia de Alba

(1989, 1991) entre otros, muestran la consolidación de un discurso educativo curricular de corte crítico latinoamericano, gestado y desarrollado desde el propio campo pedagógico, en un periodo histórico contemporáneo en el que nos formamos en el campo teórico de la educación a fines de los setenta o principios de los ochenta en México.

Es pertinente y necesario profundizar en una línea de investigación que tome como eje de indagación el desarrollo de los discursos crítico educativos, bajo la intención de comprender el impacto que éstos han provocado en México, de ahí que cualquier línea de cuestionamiento sobre la producción del discurso crítico educativo que se avoque a un estudio de profundización sobre sus bases epistémicas, teóricas y metodológicas, resulta ser útil social y académicamente para mover el potencial del discurso crítico, para atacar sus rasgos contestarios hacia rasgos posibilitadores de la construcción de un lenguaje propositivo para pensar en alternativas pedagógicas, en un contexto de crisis educativa.

3. El debate crítico educativo en México a partir de los años ochenta

Los orígenes del discurso crítico en el campo del curriculum de la formación de profesores.

En el panorama del campo del curriculum orientado a la formación de profesores y de educadores que abarca la década pasada, se caracterizó por un momento de búsquedas, de interrogantes, de debates entre las posturas de la Tecnología Educativa y los nuevos discursos emergentes de corte crítico (de Alba y Chehaibar, 1994), o mejor dicho de diversos discursos que cuestionaban a la propuesta de la Tecnología Educativa exportada desde los Estados Unidos de Norteamérica⁵.

⁵. La Corriente de la Tecnología Educativa fue importada de los Estados Unidos y radicada por decreto en nuestro país en 1973, con base en la promulgación de la Ley Federal de Educación de 1973 por la cual se legalizó la instrumentación de los planes de estudio de la educación básica por objetivos conductuales, base de la propuesta metodológica para la enseñanza que se nos transmitió a los maestros de aquella época. En el caso del subsistema de enseñanza media básico en el que venía desempeñándome como profesora en la enseñanza de la Historia, los maestros fuimos "capacitados" velozmente en 1974 para iniciar el ciclo escolar con los nuevos planes de estudio y libros de texto organizados por objetivos conductuales.

Varias obras de estudiosos mexicanos y latinoamericanos dan cuenta de ello (Glazman y Figueroa, 1981; Díaz Barriga C., 1984; de Alba, 1988, 1991; de Alba et. al, 1992; Hirsh, 1984; Pansza et. al. 1986; Puiggrós, 1980; Furlán et. al. 1978; Barco, 1988; Díaz Barriga y Arredondo, 1989; Aguirre Lora, 1989).

Los discursos se mostraron no sólo como propuestas y constructos conceptuales, se concretaron también en proyectos educativos importantes que ya forman parte de la historia del curriculum en México.

Entre los proyectos educativos mas reconocidos cabe citar: la propuesta del Colegio de Ciencias y Humanidades, el proyecto modular de la UAM Xochimilco, el caso del proyecto académico de Arquitectura-Autogobierno y el plan A-36 de Medicina en la UNAM, estos proyectos innovadores de corte crítico no sólo presentaron una alternativa de corte político social, intentaron formas y proyectos académicos y curriculares visualizados desde una perspectiva social amplia y reconociendo una postura político social mayoritaria latinoamericana.

El testimonio que presenta María Esther Aguirre Lora, pedagoga protagonista de aquellos cambios y giros hacia y/o en contra de la Tecnología Educativa, muestra el clima de la discusión. Por un lado, muestra cómo en los años ochenta empezaba a hacerse patente la "euforia por la tecnología educativa"; por otro lado, narra la génesis de una tendencia crítica en nuestro país, que es su contexto y marco enunciativo desde donde expone la problemática del campo curricular; retomo un breve fragmento de su testimonio publicado en 1989:

" Aun convencidos de que 'la educación lo podía todo', buscamos dar a nuestro trabajo un sentido de realidad, de concreción en aquel mundo de ideas y valores en los que nada era tangible, y recurrimos a los 'criterios metodológicos' que nos ofrecía la tecnología educativa: los objetivos, los medios para lograrlos y la evaluación de procesos y de productos, en los que encontraríamos una seguridad técnica para afrontar los problemas educativos como 'problemas de carácter exclusivamente técnico' que no revestía mayores complicaciones teóricas, ideológicas, etcetera (Aguirre Lora, 1989:116)."

En este fragmento del discurso de María Esther Aguirre, el significado positivizado de la corriente Tecnología Educativa muestra el momento de la incorporación del discurso, el momento de su exportación.

Pero en otro fragmento en el mismo discurso de la autora emerge la huella de ciertas carencias del discurso que incorporó el significativo tecnología, adoptado y exportado al ámbito de las prácticas educativas.

Tal incorporación tendería a mostrar sus límites y ausencias, en otras palabras, su incompletud, cuando los educadores empezaron a darse cuenta que el significado de la educación desde la perspectiva de la Tecnología Educativa, se reducía a los procedimientos técnicos, derivados estos de los fundamentos epistemológicos de las ciencias empírico analíticas o ciencias naturales y exactas, como nombra Mardones a estas ciencias por su enfoque (1992).

"El furor y la euforia por la tecnología educativa comenzará a perder terreno una vez que personas e instituciones dotadas con buena dosis de técnicas y más técnicas, se den cuenta que con su aplicación los problemas no se resuelven automáticamente como se creía; ... Iniciamos así un periodo de crítica a la tecnología educativa, a sus fundamentos epistemológicos, a su función social como proyecto neocolonialista. Y la crítica se amplía: se trata de superar los 'enfoques pedagogizados' -en los que la realidad educativa y sus posibilidades de transformación sólo pasan a través del profesor, el alumno y la escuela como elementos aislados y autónomos de una realidad social compleja; el análisis de las instituciones educativas intenta ir más allá de su propia lógica interna: se adquiere conciencia de los diversos fines histórico-sociales de la educación, de la reproducción del sistema social a través de la instrucción, del trabajo docente sujeto a múltiples influencias y determinaciones, de la docencia no como opción personal sino como única posibilidad de trabajo, del plan de estudios en sus aspectos manifiesto y latente, de elementos personales y sociales que se ponen en juego en el trabajo de grupo.... Se abre una etapa de crítica ideológica, de cuestionamientos, de indagación, de rupturas, de construcción de propuestas educativas de diverso tipo, de una fuerte corriente de intercambio y estudio con Europa Central y con América Latina. Se percibe una realidad educativa en movimiento, dialéctica, heterogénea, relativa, contradictoria; una realidad educativa que sólo es posible estudiar de manera interdisciplinaria." (Aguirre Lora, 1989: 116-117)

En esta cita cabe destacar algunos rasgos de la génesis del pensamiento crítico en educación y en el campo del curriculum.

En primer lugar, es importante concebir a la educación desde su dimensión social amplia incluyendo sus implicaciones de poder, ideología y dominación al concebirla inmersa en un proceso y en un contexto históricos en donde se juegan relaciones de poder no simétricas.

En segundo lugar, la crítica empieza a develar algunos de los problemas que tienen que ver con el tema de los académicos, cómo éstos se ven inmersos en procesos de constitución social, política e ideológica que les hacen perder autonomía sobre su trabajo.

En tercer término, la versión de María Esther Aguirre alude a la problemática curricular en específico, en cuanto a sus implicaciones cotidianas (procesos escolares cotidianos en los que viven inmersos estudiantes y maestros sobre todo). También en cuanto a sus aspectos formales-institucionales al generarse propuestas de planes y programas educativos.

Como cuarto elemento, muestra esta autora cómo la crítica se conforma como un proceso de diálogo y recepción de ideas signadas por la crítica que provienen de diversos marcos disciplinarios y culturales, algunos más cercanos como los latinoamericanos, así como con otras de signo diferente, concretamente como los de Europa Central.

La aceptación que esta corriente educativa Norteamericana tuvo en los espacios en donde se decidía la política en materia de educación en México, específicamente en la Secretaría de Educación Pública (SEP), comenzó a ser cuestionada como lo reseña el testimonio de María Esther Aguirre.

Ángel Díaz Barriga, por su parte, ha nombrado a la corriente importada como la Pedagogía Industrial, cuya lógica científica empírica, promotora persistente del utilitarismo eficientista y de la eficacia de las acciones instruccionales más que educativas, dio respuesta a la necesidad de reforma educativa en nuestro país. Con ello se importó no sólo un modelo de instrucción generalizable, o pretendidamente generalizable, sino que se trató de substituir una postura humanista de la educación en México, cuyas huellas ya ha mostrado cierta lectura historiográfica.

Al debatir estos problemas se abre paso a una etapa de producción conceptual importante que trasciende al ámbito de las prácticas; en este sentido el estudio, el diálogo, el debate, las ilusiones por un futuro promisorio de la justicia y de alternativas no sólo para la educación sino también para el destino de nuestros pueblos, son las motivaciones que permean el intercambio de conocimientos en materia de curriculum desde hace más de una década.

No hay que perder de vista el contexto que está mediando desde su origen el discurso crítico en México, es el hecho que se entrelaza con la historia. En los años setenta y hasta bien entrados los ochenta, pervive en México la presencia de movilizaciones sociales y políticas que señalan que la educación ha entrado en una etapa que se expresa como un discurso de oposición, recordemos por ejemplo el impacto de la crítica al socialismo soviético que vino a promover una línea de pensamiento latinoamericano marxista, del impacto de las luchas de liberación en el sur de nuestro continente, o de la revolución cubana (Guevara Niebla, 1983).

En este marco de la historia, se gestó el pensamiento y el discurso crítico curricular, entonces puede sostenerse que las huellas del pasado se actualizan o reactivan en otros contextos más recientes.

El impacto de este movimiento del discurso crítico en el campo del curriculum, se vertirá en dos direcciones. Una que abre paso al planteamiento de alternativas curriculares y pedagógicas. Otra, no desvinculada de la primera, que inaugura una etapa de reflexión e innovación en el plano conceptual y categorial presentando conceptos educativos, pedagógicos y curriculares alternativos.⁶

En estas experiencias se asume el compromiso social de la educación universitaria. Por eso afirmamos que estos proyectos testimonian un momento de creatividad del pensamiento crítico educativo, que no sólo es proclive a las influencias externas, sino que posee una conciencia capaz de anteponer los valores culturales propios y con base en ellos presentar propuestas alternativas.

En otra dimensión, la del conocimiento, el momento histórico en el que se fueron vinculando la intencionalidad de búsqueda posicionada como crítica y el campo de la educación, hace que empiecen a tejerse múltiples discursos teóricos provenientes de diversos campos educativos.

Estas configuraciones teóricas, sin embargo, no estuvieron exentas de contradicciones, lo cual nos lleva a reafirmar la idea de

⁶. Por ejemplo la categoría de organización académica y curricular basada en los objetos de transformación del proyecto modular de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Si bien es cierto que en el plano de las prácticas se ha perdido un amplio margen de la potencialidad categorial de este concepto y, aun del proyecto académico en el cual se gestó (Díaz Barriga y Arredondo, 1989), no puede negarse que como categoría, como instrumento de razonamiento, sí causó un impacto significativo de política académica y en el campo del curriculum en México. Quizá lo que hoy podría hacerse es una crítica del debilitamiento de ese potencial categorial y no tanto seguir pensando en su contenido o predicado tal y como fue concebido en los años setenta. En términos de H. Zemelman esto sería una crítica de la viabilidad histórica de la categoría.

que en el momento de génesis del discurso crítico educativo de las dos últimas décadas constituyó un momento de fundación con una huella que ahora se hace evidente, el problema de su complejidad conceptual multidisciplinaria, cuyos alcances teórico metodológicos no se consolidaron en proyectos alternativos legitimados en la sociedad más amplia, esta situación hoy en día dificulta el desarrollo de prácticas alternativas sostenidas⁷, pero al mismo tiempo la misma situación invita y compromete hacia el logro de algunos esfuerzos de participación educativa.

Las alternativas siempre van a ser desde entonces hasta ahora, momentos de búsqueda y de reconstrucción, en los cuales se requiere y se exige el movimiento impulsor de la interrogación crítica y de la construcción sólida de configuraciones conceptuales para orientar con más fuerza y poder, las intervenciones prácticas de los educadores. María Esther Aguirre por su parte menciona que:

"... el discurso educativo en nuestro país hacia la segunda mitad de los setentas, explota y se expande por diversos campos disciplinarios... Se busca fundamentación epistemológica de su objeto de estudio a partir de las ciencias sociales, dado el carácter histórico-social de la educación." (Aguirre Lora, 1989:117)

Se observa con base en estos procesos, la existencia de una capacidad creativa en el medio educativo. Aún bajo restricciones institucionales, existe una capacidad de oposición no sólo contestaria sino de creación de propuestas y espacios de críticas y de búsqueda y ensayos de alternativas.

⁷ En una parte del análisis de la investigación que se desarrolló en el CESU, *El currículum universitario frente a los retos del Siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador*, en la primera fase, 1991-1993 encontré un resultado sobre este tema, que los discursos de algunos académicos distribuidos en trece instituciones, muestra un proceso que se mueve entre la tensión de la tradición crítica de la universidad pública mexicana y la tendencia a abandonar la crítica social, al aceptar la crítica externa de actores sociales externos a la universidad que la cuestionan fuertemente como obsoleta e ideologizante (Orozco, 1995). Alicia de Alba, encuentra en sus análisis -como parte de los resultados de esta misma investigación, que el discurso de los académicos muestra un bloqueo conceptual y categorial para pensar los problemas, los retos y las perspectivas del currículum universitario de cara al futuro (de Alba, 1996).

Al mismo tiempo no podemos negar el deterioro de algunos de estos proyectos académicos años más tarde, por eso es necesario iniciar un proceso de autocrítica para comprender los límites y los obstáculos de su desarrollo, que podrían entenderse como sedimentaciones de los sentidos posibilitadores y potenciadores del pensamiento crítico educativo.

Por su parte Alicia de Alba, advierte los límites del discurso crítico en el campo del curriculum. Su trabajo consiste en una recuperación histórica de este tipo de discursos, gestados en México en la misma década de los setenta. Elabora su análisis desde perspectivas múltiples: a partir de los significados del discurso crítico, por ejemplo, en los aportes del paradigma del Verstehen en el proceso del conocimiento; en una perspectiva profundamente histórica que reconoce por qué en el medio educativo en el que confluyen intereses y necesidades sociales propios de la sociedad, son los sujetos que lo conforman capaces de reaccionar ante otros discursos diametralmente opuestos en sus necesidades y fines culturales, como lo es, por ejemplo, el discurso de la Tecnología Educativa.

Con base en este enfoque y postura metodológica, la autora plantea lo que constituye la tesis central de su trabajo entre 1987 y 1988, es decir, el mito del *discurso crítico del curriculum*, el cual se expresa como ausencia o carencia de la comunicación entre el "constructor de la palabra" del discurso crítico y el "protagonista-escucha", este último es aquel sujeto que se apropia de las ideas y las propuestas producidas por los primeros.

En esta relación de comunicación se ha instaurado un mito, asegura esta autora, cuando la producción del pensamiento crítico se ha elaborado desde múltiples perspectivas teóricas, epistemológicas y dimensiones de la realidad que circundan al curriculum. El resultado, al paso de los años, según ella es la irrupción de:

... un "desarrollo profundamente vertiginoso, turbulento, precipitado y múltiple en sus expresiones y en el cambio de sus rumbos... En estos años el protagonista-escucha se ha encontrado ... en el centro de una vorágine discursiva, el constructor de la palabra se ha ido alejando del protagonista escucha... ha descuidado la intención del discurso para establecer la comunicación con él. La comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado, el discurso crítico, desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el

protagonista-escucha, se ha ido transformando en el mito del curriculum." (de Alba, 1991:21)*

Este estudio constituye otra dimensión de la capacidad de diálogo y respuesta de los educadores mexicanos y latinoamericanos. La dimensión en este caso parte de la perspectiva del lenguaje y del análisis del discurso que enfatiza el papel del lenguaje como una estrategia de crítica, oposición y lucha ideológica a través de la interpretación del lenguaje.

En este sentido estaríamos de acuerdo en que la ideología, mediada por el lenguaje, funciona para la reproducción de las relaciones de imposición y dominación, pero al mismo tiempo funciona para que el sujeto sea capaz de resistir, oponerse y crear discursos alternativos.

¿Qué es lo que hace falta, frente a la crisis del discurso crítico?, la propuesta es comprender e interpretar las formas de uso y apropiación que se hace de los discursos crítico desde múltiples aspectos, en este caso se aborda el ángulo del curriculum, no obstante la crítica como pensamiento y como discurso bien puede ser estudiado en otros planos del ámbito académico universitario (relaciones de poder, condiciones laborales, vínculo universidad-sociedad, etc).

En un trabajo anterior he comenzado a elaborar la idea de la necesidad de conectar las funciones de la crítica con el campo del curriculum, intentando comprender cómo opera el **razonamiento** cuando en las universidades incorporamos al curriculum una serie de saberes o contenidos teóricos para formar a los estudiantes que pretenden llegar a ser futuros profesionistas (Orozco, 1991b).

Pueden darse múltiples situaciones sobre el asunto, me interesa destacar en lo particular dos aspectos; por un lado, al seleccionar los contenidos teóricos para convertirlos en contenidos curriculares puede suceder que se retomen fragmentos de discursos teóricos, sin comprender las implicaciones del uso y apropiación de los problemas que esas teorías intentaron resolver para los contextos en los que fueron concebidos y producidos, bajo condiciones históricas y circunstancias sociales particulares.

Por otro lado, y esto sería deseable que ocurriera en las prácticas curriculares, es que al retomar los contenidos previamente se haga con base en un análisis crítico de realidad que se presentan

*. La fuente de consulta de este texto es la versión publicada en 1991, aunque la tesis la hizo pública en un evento acerca de la investigación en el campo del curriculum en la ENEP Iztacala-UNAM en 1988.

a través de determinados contenidos, para comprender el significado que puedan tener en el referente o el problema a partir del cual se está pensando la selección de contenidos (Orozco, 1991b).

Posteriormente, una vez comprendidos los significados y las implicaciones de los corpus teóricos seleccionados, pensar qué significados adquirirían en realidades propias y qué estrategias de organización, transmisión y diálogo tendrían que proponerse para su aprendizaje y apropiación. Una apropiación que le permita al sujeto en formación no perderse en los contenidos sino reconcerse en ellos y en su relación con la realidad.

Los académicos y su relación con el discurso crítico en el campo del currículum.

Conviene advertir la relación entre los académicos universitarios y su ubicación y posicionamiento en relación al currículum como campo de teorización y como práctica. Enfocar la temática en estudio hacia los académicos se justifica porque conceptual y políticamente veo en ellos posibilidades de protagonismo a través de las prácticas y discursos que coditariamente construyen en los espacios académicos en los que se encuentran participando.

Cabe la pregunta: ¿cuáles han sido los acercamientos de los académicos de las universidades públicas a las producciones conceptuales y discursos crítico educativos?, ¿a qué tendencias conceptual metodológicas se han acercado?, ¿qué uso o apropiación han hecho de este tipo de conocimientos al trasladarlos a sus disciplinas o áreas de conocimiento en el ámbito universitario, con el propósito de analizar, diseñar, reestructurar o evaluar el currículum para el cual trabajan?, ¿qué nuevos conceptos, si los hay, han aportado como alternativas para construir los currícula específicos en sus espacios académicos?

En segundo término, el sentido de las preguntas tomaría en cuenta que, aún sin tener conocimientos acerca del campo del currículum, los académicos universitarios, en su función de formadores, son sujetos que participan en procesos curriculares, ya sea en los aspectos de concepción y diseño, o inmersos en los procesos cotidianos del desarrollo curricular: en las aulas, los laboratorios y los talleres, escenarios propios de los procesos de la enseñanza y, también en procesos de evaluación.

Entonces cabría preguntarse, ¿a qué problemas curriculares se enfrentan?, ¿cómo los interpretan y los expresan?, ¿qué rasgos

posibilitadores, desde su lugar de sujetos cotidianos del curriculum pueden aportar a los "productores de la palabra" (de Alba, 1991) en materia de curriculum, particularmente aquellos que trabajan bajo la intencionalidad del "discurso crítico". Esta segunda línea de preguntas acercaría a los planos de la reflexión y producción conceptual con la práctica cotidiana o curriculum "pensado" y "oculto".

Si seguimos la huella del discurso crítico en el campo curricular y del debilitamiento de la función de la crítica en los últimos años (Chehaibar, 1995, Orozco, 1992a, b) cabe suponer que entre los académicos, existe un sector que ha tenido contacto con el estudio del curriculum, desde los momentos en que éste, como campo, empieza a gestarse en México. Esto se puede entender a partir del impacto de los programas de formación de profesores desarrollados desde los años setenta hasta estos momentos.

Si bien hace falta investigar las consecuencias de estos programas, podemos partir del supuesto de que a través de ellos se estableció un tipo de comunicación entre lo que Alicia de Alba llama la relación entre el "productor de la palabra" y el "protagonista-escucha".

Varios de estos académicos, buscaron en los programas de formación de profesores y en los posgrados que en educación se abrieron, elementos de conocimiento, pero sobre todo metodológicos del curriculum, porque deseaban conocer la complejidad del fenómeno educativo; o como ocurrió en otros casos, porque buscaban criterios prácticos para resolver problemas curriculares, como son la elaboración de planes y programas de estudio, diagnósticos, evaluaciones, reestructuraciones, etc.

Falta investigar a fondo los procesos de apropiación que hicieron esos académicos de los discursos curriculares, particularmente desde la perspectiva de la crítica, quienes sin duda jugaron posturas de participación e intervención en los procesos curriculares en sus escuelas y facultades.

Algunos, supongo, y este trabajo busca un acercamiento a través de entrevistas a profesores formados en una perspectiva crítica o que hayan leído a los autores críticos norteamericanos, han hecho una apropiación posibilitadora para comprender no sólo el problema técnico de la selección y organización de contenidos en una estructura curricular; sino que al entender la problemática del curriculum como campo, con sus transformaciones y debates conceptuales, con los fines ideológico políticos y culturales que en ellos se juegan, lograron comprender al mismo tiempo los obstáculos de la formación profesional vigente (tradicional o innovadora), así como rasgos de posibles

alternativas de la formación profesional en el contexto actual del fin de siglo.

No creo que el conocimiento del campo curricular sea la única opción para abrir un tipo de pensamiento crítico educativo, suponemos que la crítica tiene que ver además con la problemática teórica de la producción de conocimiento en cada una de las disciplinas y áreas de conocimiento particulares, incluyendo la educación y, esto no es una dimensión propia del curriculum, sino al contrario, el curriculum y la educación en general son afectados o lo han sido históricamente por los enfoques y paradigmas del conocimiento que en la cultura occidental se han dado.

Como parte del recorte o delimitación analítica que deseo abordar sitúo la articulación entre crítica y educación, para comprender cómo éste ha sido recepcionado por los académicos universitarios que con él han entrado en contacto.

Ahora bien, si regresamos al supuesto de que la relación entre crítica y educación es una articulación social, conceptual, histórica, disciplinaria y multidisciplinaria y, cultural, derivamos por consecuencia al reflexionar sobre las formas coyunturales de tal articulación, en las siguientes preguntas específicas a propósito de la línea teórica en estudio: ¿Cuál es el significado de la Pedagogía Crítica Norteamericana en la constitución del debate educativo como campo de conocimiento y de prácticas?, ¿Cómo la han significado (a la Pedagogía Crítica) los formadores que trabajan y se constituyen como sujetos de la educación que han establecido contacto con dicho discurso?. Definitivamente estas preguntas podrían abrirse a un análisis mucho más amplio y complejo.

En nuestro caso sólo tratamos de realizar un primer acercamiento a parte de su obra, aclarando que nuestra lectura se hace de una manera muy localizada, es decir, desde nuestro propio marco de significación, de la formación en el uso de los lenguajes educativos desde los cuales otorgamos sentido a los discursos emitidos por algunos autores -no todos- de la línea de la Pedagogía Crítica producida en los Estados Unidos, y con quienes se han entablado ciertos encuentros y diálogos en el marco de la formación educativa y del debate que se viene dando en el campo del curriculum en México, encuentro suscitado desde mediados de la década pasada hasta este momento.

El recorrido que hemos hecho con el ejercicio de la problematización nos permite concretar e identificar los límites de nuestro objeto de estudio centrándonos en el campo problemático de la relación crítica y educación. A su vez dando un giro metodológico convertimos esta articulación problemática en una mediación en el análisis de la corriente Pedagogía Crítica, específicamente en algunos

de sus autores más representativos y que han tenido una mayor presencia en el medio educativo de algunos países latinoamericanos y en México.

CAPÍTULO 3

RELACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN. ARTICULACIONES CATEGORIALES Y CONCEPTUALES

"También es vicio el saber:
que si no se va atajando
cuando menos se conoce
es más nocivo el estrago;
y si el vuelo no le abaten,
en sutilezas cebado,
por cuidar de lo curioso
olvida lo necesario...

¿Qué loca ambición nos lleva
de nosotros olvidados?
Si es para vivir tan poco,
¿de qué sirve saber tanto?

Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Castilla
1651- 1695

Este capítulo expone una síntesis reconstructiva de la categoría central de la investigación, la relación entre el pensamiento crítico y el campo de la educación. La síntesis abarca dos momentos, el primero alude a los fundamentos epistemológicos y referentes teóricos de la crítica; el segundo contempla la articulación conceptual y categorial de la categoría crítica al campo del curriculum.

1. Dimensión epistemológico teórica de la categoría crítica

Al empezar a trabajar *teóricamente* la categoría crítica, en los primeros meses del año noventa, el contenido de ésta se perfiló en las dimensiones *epistemológica* y *teórica*; esto era así por la selección y la influencia de las lecturas que sobre la epistemología dialéctica y la teoría social venía analizando (selectivamente) en aquella primera y muy inicial etapa.

Los rasgos de la categoría crítica se fundamentaron -en aquel momento- en un juego de relaciones conceptuales jerarquizadas y

centradas en contenidos de una *epistemología dialéctica* y en el debate de las ciencias sociales.

La doble dimensión con la que trabajé la categoría -la *epistemológica* y la *teórica*- recibía fuerte influencia de la propuesta del "uso crítico de la teoría con base en la categoría de totalidad dialéctica" que venía proponiendo el Dr. Zemelman (1987), a través de seminarios en torno al problema de la producción de conocimientos en las ciencias sociales¹.

Epistémicamente, la categoría se configura en la perspectiva de la construcción social, histórica y política de la producción del conocimiento. Se asume que el conocimiento está mediado por un fuerte componente motivado tanto por la historicidad de la producción del conocimiento mismo, como por el significado de éste a partir del contexto cultural y clima intelectual en el que se va generando.

La teoría funciona como una *herramienta para pensar*. A diferencia de querer apegar el problema de conocimiento a los contenidos conceptuales extraídos de los *corpus* teóricos (predicados), de corte social y educativo, de manera *a priori* para explicar dicho problema, la teoría intenta jugar un papel distinto, como una base de teorización para *construir objetos de conocimiento* (Zemelman, 1987).

¹ Conviene antes de continuar poner en claro algunas apreciaciones en torno al concepto *Epistemología*. Tal aclaración me parece pertinente porque en el campo de la educación suele ser usada con frecuencia, aunque me atrevo a sostener, - que sus usos adolecen de precisión y fundamentación conceptual-. Por ejemplo, encontré que por *epistemología* se puede entender dos cosas distintas, según el uso del término, como teoría del conocimiento o como filosofía de la ciencia. Afirma Eduardo Rabossi en el marco de la reunión de filósofos celebrada en Lima, Perú en 1985 bajo los auspicios de la UNESCO: "En los últimos años se ha generalizado en América Latina el uso de la palabra 'epistemología' para hacer referencia, ambiguamente, a cuestiones de índole cognoscitiva y/o a la reflexión teórica sobre cuestiones cognoscitivas, con una restricción, no siempre estricta, al campo científico. Así, pueden oírse aseveraciones del tipo 'Esa es una cuestión epistemológica, no es un problema lógico', 'Las cuestiones epistemológicas que planteó la física cuántica fueron objeto de grandes discusiones filosóficas'. Pero también se oyen aseveraciones del tipo 'Estudiar epistemología de las ciencias sociales es útil para los antropólogos' [hoy en varias facultades, igual se dice que es útil para los pedagogos] o 'En ciertas universidades la epistemología está relegada a un segundo puesto'. Esta ambigüedad refleja los distintos orígenes de importación de la palabra. Como se sabe *epistemology* equivale en inglés a 'teoría del conocimiento', mientras que *epistemologie*, equivale en francés a 'filosofía de la ciencia'." (Rabossi, 1990:31). En este trabajo, al construirse la relación crítica y educación como categoría, se atiende a la lógica de razonamiento que esta relación aporta para pensar el objeto educación, como proceso de investigación esta lógica de razonamiento determinó trabajar bajo la lógica de la construcción del objeto de estudio.

El papel de la teoría en esta propuesta de Zemelman, no radica en los conceptos, sino más bien, en el potencial categorial que los conceptos encierran para construir una *base de teorización* que abre el razonamiento hacia formas o dimensiones de pensamiento, deseablemente inéditas para buscar la realidad "no devenida aún", pero deseable y viable de ser conocida en una posible estructuralidad.

A partir de este rasgo se valora la concepción de conocimiento de Zemelman (1987), en cuanto al especial reconocimiento de la historicidad del pensamiento en el acto de conocer la realidad "a partir del presente" (y esto es muy importante para pueblos que asumen el reto y el compromiso de la comprensión de su presente).

"El hombre al estar siempre en un presente, se apropia del largo tiempo de la historia mediante su actuar en función de un 'proyecto': por eso su influencia sobre lo real-objetivo se desdobra en dos planos: el de la praxis actuante en los sucesivos momentos de un proceso que trasciende a cada momento particular, y el proyecto que conforma la direccionalidad de la praxis propia del proceso transcoyuntural." (Zemelman, 1992:28)

En otro sentido este autor admite con énfasis, el carácter político del conocimiento, en cuanto que el acto de conocer no se detiene; ocurre que el conocimiento, como saber apropiado y como saber no objetivizado pero posible de ser objetivado, mueve la conciencia histórica del sujeto. Zemelman sostiene...

"Si consideramos la historia como una secuencia de coyunturas, estamos construyendo un concepto que consta de dos dimensiones: la secuencia que es una dimensión temporal, y el proceso posible de regularse en una secuencia. Lo que significa que el concepto de historia revista dos acepciones: a) la historia como desenvolvimiento de lo 'histórico-natural' o historia de lo determinante aunque no siempre necesariamente explicativo, y b) la historia como desarrollo de lo político entendido como el momento de la práctica activadora de todos los niveles de la totalidad." (Zemelman, 1992:35)

Se aclara -en el sentido de entender la posibilidad del pensamiento categorial- la delimitación entre el contenido de la teoría y su *potencialidad gnoseológica*.

Tomando en cuenta esta premisa que el autor propone, el acercamiento a la teoría y su manejo en la investigación, deja ver otra distinción. No es lo mismo partir de un marco teórico que de una base de teorización para el análisis interpretativo. Por esta segunda vertiente se orienta este trabajo.

¿Por qué un marco teórico analítico-interpretativo?

Cuando se piensa sobre los problemas con base en modelos teóricos o corpus teóricos, cuyos contenidos o conceptos subordinan la realidad educativa a los parámetros de modelos conceptuales, el hecho trae como consecuencia metodológica la subordinación de los problemas y de las orientaciones de su intervención práctica a lo dado-explicado teóricamente. En ello se está perdiendo la potencialidad de lo real como devenir para conceptualizar la realidad a partir de su dialéctica o movimiento.

Pensar con modelos teóricos dificulta visualizar horizontes inéditos que convoquen una intervención nueva y diferente de los sujetos sociales. El pensamiento y las acciones en él sustentadas quedan subordinados a lo ya sabido, a las rutinarias formas de preguntar; bajo esta lógica explicativa lo que provoca es la acumulación de saberes y difícilmente el sujeto conoce creativamente; las prácticas de los actores sociales se reiteran en la rutina y no se transforman hacia lo posible, hacia un imaginario social distinto, debido a esta forma de pensar circular, repetitiva y acrítica.

Una ubicación y consecuencia cualitativamente distinta es, como lo propone Zemelman, "leer lo teórico desde fuera de lo teórico" (1992, Vol. II:147). El uso crítico de la teoría supone para él una capacidad para ubicar históricamente a las teorías que preceden a la relación de conocer que establece el sujeto cognoscente con su realidad.

Por eso ha propuesto que antes que conocer hay que *construir la relación de conocimiento* entre sujeto social de conocimiento y realidad y, en esa relación la teoría opera como *mediación del pensamiento* para sugerir u orientar la construcción de contornos posibles de ser recuperados como "recortes de observación sin precipitar afirmaciones de contenido o propiedad" conceptual parametral (Zemelman, 1987:58)².

Esta argumentación permite comprender las limitaciones que tendría para la práctica de la investigación educativa, comenzar a

² Un intento de establecimiento de relación de conocimiento para la tesis lo constituyen los capítulos 1 y 2.

ubicar nuestros problemas y los cuestionamientos que de ellos deriven en un campo de articulación, observación y opción analítica.

Si partimos de lo dado-teórico como "el marco teórico", estaríamos empleando la metodología hipotético-deductiva que exigiría la identificación a priori de las teorías e hipótesis anticipadamente a la construcción del objeto de estudio, pero sin la mediación del diálogo y la reflexión (el interés e intención) sobre los conceptos y las categorías que una predeterminada estructura o modelo teórico determinarían hacia el objeto. Pero no es caso seguir esta postura.

Por estas razones aceptamos trabajar la fase previa de la problematización y la fase subsecuente de la delimitación del objeto de estudio en un contexto y momento particulares. Ambas fases anteceden a la elección de los modelos y las propuestas teórico-educativas, de ambas derivamos también interrogantes que guiaron nuestras lecturas. Es como si dijésemos, al leer, ¿para o por qué voy a leer?, ¿para qué requiero construir un marco de relaciones teóricas o marco de análisis e interpretación?³.

La selección de las lecturas que se identificaron como pertinentes para la tesis, ha tomando en cuenta en todo momento al objeto de estudio. Ha sido clave para esto, la distinción entre las implicaciones metodológicas que se derivan al trabajar con un marco teórico, frente a la posibilidad de asumir el lugar de este marco como una construcción conceptual relacional que hace caso y escucha las demandas explicativas del objeto de estudio.

Hay que tener presente en todo momento que la teoría no queda excluida, no permanece al margen de la reflexión problematizadora, tampoco se discute su importancia y necesidad de uso en el proceso de la investigación educativa, por el contrario, es la teoría elemento orientador del razonamiento indispensable para conocer.

Pero, ¿en qué sentido es importante y útil la teoría?, ¿de qué otra manera -que no sea la hipotético deductiva- el sujeto de conocimiento se puede apropiarse de las vertientes teóricas?, ¿qué relación -que no caiga en la subordinación- puede el sujeto orientar frente a la teoría?.

Zemelman plantea como respuesta la propuesta del uso crítico de la teoría, que dicho de manera breve quiere decir, apropiarse de la potencialidad categorial de las teorías o de sus lógicas de apertura para pensar la realidad bajo la forma de objeto pensado y construido

³ La lógica que subyace a estos cuestionamientos como lógica del proceso de conocimiento, ha sido la lógica que pretendidamente orienta a las preguntas iniciales que justificaron la identificación de la Pedagogía Crítica como un posible objeto de estudio. Cfr. capítulos 1 y 2

relacionalmente, esta forma que adopta el uso de la teoría sugiere pensar dimensiones de realidad que se puedan ubicar como posibles *ángulos de observación e indagación*.

Esto puede ser así en cuanto que el sujeto en situación de conocimiento requiere de una "formación teórica" sólida en ciencias sociales, como lo proponen Díaz Barriga y Barrón (1984), incluido el debate acerca de su cientificidad para emplear diría yo -selectivamente y con un buen nivel de competencia y manejo del contenido y significación histórica de lo teórico y del *lenguaje conceptual*-, aquellas categorías que orienten y fundamenten el proceso de razonamiento de la problematización y de la construcción de conocimiento.

No obstante, hay que reiterar como lo señala Alicia de Alba que la formación en el uso de las teorías implica, necesariamente, el reconocimiento de los fundamentos epistémicos que las subyacen, por eso ella plantea que la formación en el campo de la educación es una "cuestión nodal" y propone como elementos estructurantes del currículum en su aspecto formal, la preocupación e inclusión de la "formación epistemológico-teórica" y de la "formación crítico social" (de Alba, 1991:68-73).

Es necesario insistir. La construcción del marco teórico analítico-interpretativo como momento *a posteriori* de la delimitación del objeto, de ninguna manera significa la ausencia de la teoría en la génesis del proceso de la investigación. La teoría como base de la formación del investigador está presente en todo el proceso. Lo está porque la formación teórica inicial o *bagage conceptual* con el que ya cuenta el investigador en educación, opera en la fase de apertura e inicio de la problematización como guía del razonamiento, más no como predicción de lo que se va a investigar.

En la línea que orienta la propuesta del uso crítico de la teoría, el marco teórico analítico-interpretativo en tanto que construcción debe concretarse en una ordenación lógica.

"La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría reviste, de este modo, un carácter abierto, puesto que está determinado por la configuración problemática que puede trascenderla." (Zemelman, 1987:106)

A partir de las ideas expuestas desprendemos criterios para organizar y jerarquizar algunas relaciones conceptuales para este estudio⁴.

La forma de organización que se usa en esta etapa de la investigación, es la articulación conceptual y categorial⁵, lo cual quiere decir que más que una ordenación glosada de conceptos, empleo construcciones o configuraciones relacionales entre conceptos⁶.

La articulación conceptual derivó en categorías de análisis que un grupo de académicas del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM hemos trabajado en nuestros proyectos de investigación. Concebimos a las categorías de análisis como:

"...instrumentos conceptuales que nos permiten leer e interpretar el conjunto de aspectos articulados de la realidad que hemos delimitado como objeto de estudio en nuestro campo problemático de investigación. Implican un momento de cierre conceptual o teórico, en el proceso de investigación y se caracterizan por estar expuestas a constantes reformulaciones conceptuales, impuestas por la misma lógica de articulación del objeto o por la insuficiencia y limitaciones de las teorías, a partir de las cuales se construyen, en función de comprender los aspectos y las dimensiones de la realidad contenidas en el objeto de estudio... Las categorías de análisis implican un esfuerzo conceptual o teórico aunque en algunos casos éste se ubica en un marco amplio de problematización, esto es de apertura, incorporación de nuevos elementos y delimitaciones de aspectos en el campo problemático." (Alicia de Alba, et. al., 1991:1)

Las categorías no se aplican bajo la lógica de la correspondencia entre, contenido conceptual de la categoría y los datos de la realidad, funcionan en otro sentido, como herramientas de reflexión analítica sobre las relaciones y tensiones entre categoría y referente empírico. Consecuentemente las categorías provocan la interpretación del discurso en la textura del lenguaje por medio del cual se comunican los actores del acto educativo.

Las categorías adoptan el sentido de instrumentos de comunicación, para el diálogo durante el desarrollo de la

⁴ Zemelman llama a éstos, "conceptos ordenadores" (Zemelman, 1987:106).

⁵ Cfr. capítulo 1

⁶ Estas nociones se refieren en el sentido de las propuestas de Buenfil y de Alba. Cfr. capítulo 1

investigación, son a la vez un sistema relacional conceptual que nos remite a ver los conceptos no como elementos aislados del lenguaje teórico, sino que, según la forma en que se construyan las relaciones entre conceptos, éstos provocan significados interdependientes, o dicho de distinta manera, su significado (categorial) se determina y cobra sentido por el juego de relaciones entre conceptos.

Una manera de operar los instrumentos al momento de analizar el referente empírico de una investigación, o los textos que se estén analizando, implicó la construcción de una herramienta metodológica, es decir, una herramienta que permitiera una especificidad y operatividad del análisis sobre el trabajo de campo. En este caso particular, tal herramienta metodológica lo constituyen la unidades de análisis y/o unidades de sentido explicadas en el capítulo 1.

2. Los antecedentes del pensamiento categorial en la teoría del conocimiento.

Una perspectiva filosófica del pensamiento crítico resulta útil porque por medio de ésta, el conocimiento de lo humano-social accede a las bases de la crítica como categoría, al crear condiciones histórico culturales de aceptación de la teoría del conocimiento y del uso de la razón crítica.

Encuentro, al tratar este asunto, que la presencia de la filosofía en el problema teórico del conocimiento ha variado en el horizonte del pensamiento moderno⁷. Desde el siglo XIX se producen preocupaciones teóricas en torno a ciertas posturas filosóficas como el positivismo y el empirismo, las cuales dejan marginada la reflexión filosófica del conocimiento al ponderar la teoría de la ciencia.

Podría afirmar, basándome en el anterior señalamiento de Wartovsky (1976) y sobre todo de Habermas (1982⁸), que hubo un momento de la historia de la cultura occidental en el que el pensamiento

⁷ Aclaro que el esfuerzo por construir un marco conceptual o categorial de análisis y de interpretación sobre el objeto de estudio de esta tesis, incursionó por el campo de la filosofía, bajo la orientación de mi directora de tesis, Dra. Alicia de Alba. Cualquier intento de penetrar en la comprensión fundamentada de lo que significa el pensamiento crítico y su relación con cualesquiera de los campos de la reflexión, tendrá que contar con ciertas lecturas básicas, pero claves, para entender categoría tan compleja y de difícil manejo como es la referida a la crítica, o las formas del razonamiento crítico.

⁸ La edición consultada del libro de Habermas, *Conocimiento e interés* es de 1982. La primera edición en alemán se publica en 1968.

crítico perdió fuerza. Fue éste el momento en que deja de ser instrumento del cual el sujeto de conocimiento se vale para pensar - cómo piensa y cómo direcciona sus prácticas-. Pero este momento de olvido no excluyó el hecho de que se siguieran generando saberes, discursos, propuestas e intervenciones educativas.

La olvidada relación entre ciencia y filosofía y su consecuencia para la crítica del conocimiento.

Autores como Wartovsky y Habermas consideran una gran pérdida⁹ para la crítica del conocimiento, el momento histórico en el que se han desvinculado la reflexión científica y la filosofía. Wartovsky sostiene la necesidad de pensar histórica y filosóficamente la ciencia.

Habermas por su parte, señala que Kant (siglo XVIII) fue el último pensador que concibió a la ciencia filosóficamente y califica este evento como pérdida, como un hecho que deja huella de la exclusión de razón crítica en la historia de la crítica del conocimiento o de las formas de concebirlo, hecho sobre el cual propone él repensar y valorar dando sus razones. Tal ha sido la empresa que se ha echado a costas el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt al ir construyendo la *Teoría Crítica*, corriente a la cual Habermas se adscribe.

Ambos autores coinciden en que la legitimación de la ciencia positivista durante el siglo XIX diluye la exigencia de crítica sobre la "razón", con lo cual la teoría del conocimiento fue desplazada y su lugar fue ocupado por "una metodología vaciada de todo pensamiento filosófico".

Habermas critica el hecho de que la ciencia ya no sólo se la reconoce como una forma del conocimiento posible, sino como el conocimiento, es decir el científico, hecho que advierte y a la vez cuestiona fuertemente (1982:12). Esto ocurre cuando en el siglo XIX se legitima, en el medio de la comunidad científica europea, el canon de ciencia basado en el "método científico" de las ciencias exactas y naturales, cuyos rasgos de universalidad y univocidad de lenguaje y

⁹ La instauración de la certeza -científica- desplazó el significado de la criticidad y ésta devino ausencia de criticidad. Se perdió la crítica filosófica -no del todo, sino como centro de significación- se excluyó la dimensión filosófica. En el campo de la educación tal exclusión provoca la instauración de la educación como el discurso de prescripción o más tarde como modelo o método pedagógico; por ejemplo Adriana Puiggrós nombra así al modelo como el discurso de la pedagogía normalizadora.

método impactan el ámbito de las ciencias sociales, así como las formas y las reglas legitimadas para producir conocimiento en este orden (Mardones, 1992).

En el marco descrito revela la importancia del debate en torno a la ciencia en el ámbito de lo social, así como las implicaciones que tiene el debate en relación al pensamiento crítico.

Partamos de los límites -en el sentido de lo dado-teorizado o, instituido o, legitimado¹⁰- que representa la adopción del "método científico" para la producción de conocimientos sobre lo social, límites que tienen que ver con la concepción de realidad, de ciencia, de conocimiento, de método, de la relación que establece el sujeto con su realidad, por citar los conceptos y las problemáticas en los cuales se centra el debate.

La "tradicición" explicativa científica - de las ciencias exactas y naturales- concibió a la realidad como el mundo material o empírico, al cual se puede acceder y conocer por medio de la observación sensorial; dicha realidad también fue entendida como la naturaleza sujeta a regularidades, susceptibles de ser descubiertas a través del método científico.

El método científico de las ciencias sociales permite explicar la realidad en base a leyes y, por ese hecho, se advierte la posibilidad de su control y el ejercicio utilitario que el hombre puede hacer de la naturaleza, a través del desarrollo de la ciencia y de la tecnología.

Frente a esta forma legitimada del conocimiento científico se gesta la postura que polemiza con ella, es la "tradicición" basada en el *método de la comprensión*, que proviene -dice Mardones- de la filosofía aristotélica, cuya premisa central establece que la realidad es de naturaleza teleológica, por lo cual su existencia se sujeta a fines que trascienden el mundo sensible o material.

La postura teleológica enfatiza la capacidad de la reflexión del hombre para deducir los fines últimos de la naturaleza. La capacidad de reflexión humana derivó al paso de los siglos en el desarrollo histórico de las ciencias sociales basándose en el método de la comprensión reflexiva.

¹⁰ Zemelman conceptualiza al límite de un determinado corpus teórico como lo dado, en su carácter instituido, pero también pensando en su dialéctica con base en la categoría de totalidad, el límite como teorización abierta opera en el proceso de lo instituyente, como un ir más allá de lo devenido, de lo conocido.

Mardones explica el debate de las ciencias sociales, ubicando sus raíces en la antigüedad clásica hasta el presente. Desarrolla la exposición de los diferentes momentos polémicos que se suscitan entre las tradiciones -explicativa y comprensivo-interpretativa- y entre el método de la explicación causal de las leyes de la naturaleza y el método de la comprensión.

Mediante el método de la comprensión, el sujeto actúa como sujeto pensante capaz de conocer no sólo el mundo sensible material, sino de comprender, por la vía del pensamiento abstracto, la dimensión no material o metafísica del conocimiento.

Mundo sensible-mundo inteligible, conocimiento sensible-conocimiento inteligible. Génesis de la crítica de la teoría del conocimiento.

Para valorar la polémica en relación a la filosofía del conocimiento, habrá que remontar la historia de la filosofía y recuperar varios problemas relativos a la teoría del conocimiento.

En primer lugar hay que recordar a los filósofos griegos y la discusión que sostuvieron acerca de la metafísica cuando ellos distinguían dos mundos [noción de realidad]: 1) el mundo de las cosas sensibles o el mundo de los fenómenos y de los objetos materiales, o de la "vivencia" como más tarde lo entendieron los empiristas ingleses; y, 2) el mundo de las "cosas en sí" o de las sustancias (García Morente, 1989:172).

Para pensar en las sustancias, de acuerdo a la tradición de la comprensión, hay que recurrir a la metafísica que -según Kant- "... es la ciencia de los límites de la razón humana..." (Kant en, Cassirer, 1978:118).

El antecedente filosófico de la idea de los dos mundos, el sensible y el de las cosas en sí, proviene de Aristóteles con su concepto de las cosas en sí o sustancia. Lo encontramos posteriormente en el filósofo racionalista Leibniz (1646-1716), quien se explica el universo en dos dimensiones: el que se presenta ante nuestros ojos a través de los objetos materiales y el que se constituye por puntos de sustancia espiritual o "mónadas". A Leibniz se debe la distinción entre las verdades de razón y las verdades de hecho; la ciencia se plantea como objetivo el establecer verdades de razón (García Morente, 1989:172).

Con posterioridad Kant (1724-1804) percibe el concepto de las "mónadas" no para conocer la naturaleza y no como un objeto de los sentidos, sino como objetos del entendimiento, aunque se asuman como

base de los fenómenos que se presentan a los sentidos en sus múltiples relaciones y manifestaciones.

Para Kant, la experiencia del conocimiento del universo es la unidad de lo uno y de lo múltiple, "... lo que llamamos 'universo' es un todo de estados puramente interiores, una suma de aspiraciones e ideas ... puramente espirituales..." (Cassirer, 1978:124-125) al cual accedemos por medio del intelecto.

En esta idea subyace para Kant la concepción de los dos mundos, el inteligible y el sensible. El intelecto piensa a partir de conceptos puros cuyas relaciones y manifestaciones no provienen de la naturaleza sensible¹¹. Para García Morente (1989:173), Kant -en el siglo XVIII- lleva hasta sus últimas consecuencias este problema filosófico sobre el conocimiento y la idea del ser en sí. En su "método trascendental" también distingue el mundo sensible de los fenómenos y el del nómeno o incognoscible¹².

Kant: Condiciones de posibilidad del conocimiento. Conocimiento de la realidad en forma de objeto.

Esta distinción la traslada Kant al problema del conocimiento y plantea que el mundo del ser en sí no es un ser en sí, sino es un ser-objeto, un ser para ser conocido, un objeto de conocimiento ideado por el sujeto pensante.

La principal consecuencia de esta concepción de la filosofía consiste en el hecho de poner en el centro el tema de los fundamentos o condiciones de ¿cómo conocer?. Ha quedado claro que Kant irrumpe con la idea de la distinción conciente de que una cosa es el conocimiento acerca del mundo sensible y otra son los conceptos puros o a priori que se constituyen en condiciones para que el conocimiento se produzca.¹³

La crítica en Kant trata -precisamente- sobre los conceptos puros, el a priori de la organización del pensamiento, de la relación del conocimiento que establece el sujeto que piensa el universo

¹¹ En esta tesis lo que se recupera de la filosofía kantiana, es la posibilidad de concebir el conocimiento en torno a la realidad humano social en forma de objeto, sólo que desde una perspectiva eminentemente histórica y contextual. Esto lo veremos más adelante con la lectura de Zemelman en relación a la aportación de Kant a la teoría del conocimiento.

¹² El concepto trascendental en Kant significa aquello que no procede de la experiencia, es el ámbito de la reflexión metafísica.

¹³ En Kant el conocimiento puro o a priori significan lo mismo.

[realidad] para constituirlo en objeto de conocimiento¹⁴. Razón pura para Kant no involucra el conocimiento de experiencia particular, sino más bien las condiciones o principios del entendimiento, las formas puras de la razón de las cuales se vale Kant para abordar el conocimiento; así, él afirma,

"... me limito a ocuparme de la razón misma y de su puro pensar, para cuyo amplio conocimiento no tengo necesidad de ir muy lejos de mí, pues en mí lo encuentro, y sobrado ejemplo me suministra la lógica común, de que todos sus actos simples se pueden enumerar total y sistemáticamente. Toda la cuestión se reduce aquí a saber hasta donde puedo llegar con la razón, desde el instante en que me fueran sustraídas toda la materia de la experiencia y su concurso." (Kant, 1986:123)

En el discurso de Kant, el conocimiento es lo que trata la filosofía crítica¹⁵. Kant parte de interrogantes que provocan asombro: "¿qué es lo que Entendimiento y Razón, libres de toda experiencia, pueden conocer, y hasta dónde pueden extender ese conocimiento? y no: ¿Cómo es posible la propia facultad de pensar?" (Kant, 1986:124)¹⁶

¹⁴ Cuando Kant (1986:132) usa el término objeto, lo piensa en dos sentidos: como objeto fenoménico y, como objeto de conocimiento. Este último es posible bajo las condiciones a priori del entendimiento y bajo el imperio de la Razón y, no, como objeto que capta la experiencia de manera directa a través de los sentidos.

¹⁵ Tenemos aquí un significado en el razonamiento y uso del significante crítica. La crítica en Kant posee el sentido de la investigación reflexiva, la capacidad de pensar reflexivamente sobre el propio conocimiento, sobre sus condiciones, posibilidades, límites, etc. Vemos entonces que el sentido filosófico trascendental kantiano de la crítica no remite a lo usual como censura u oposición a, sino como reflexión sobre el acto de conocer. Este significado llevado al campo discursivo de la educación mueve su significado, porque entonces una educación crítica hace posible un tipo de ejercicio reflexivo que recorrería una investigación-reflexiva sobre las teorías y saberes con los cuales pensamos e intervenimos en él.

¹⁶ Se refiere Kant a la facultad de conocer en el sentido subjetivo, entiendo que se refiere a la facultad del individuo de conocer y producir conocimiento o saberes en campos de materias particulares, sentido subjetivo sobre el cual sí se vale dudar, no así de la convicción kantiana de la capacidad de pensar como forma [pura].

El a priori como condición de posibilidad del conocimiento

El tema del a priori es básico para concebir la crítica del conocimiento, o lo que Francisco Larroyo (1972:XVII) considera el nacimiento de una "filosofía crítica" porque nos remite a considerar no sólo el contenido del conocimiento producido, sino por sobre todo las condiciones por las cuales es posible conocer.

Kant irrumpe y marca un giro distinto en la historia de la filosofía occidental, justamente porque es el primero que alcanza a entender que el conocimiento no sólo puede ser explicado como lo que es, sino que -lo que puede ser conocido y explicado por la filosofía del conocimiento (filosofía crítica) son las condiciones por las que es posible conocer. Justo en este aspecto del problema Kuno Fischer hace una distinción entre los "filósofos realistas" y los "metafísicos".

Los primeros igualan conocimiento a experiencia, ésta -la experiencia- procede de los conocimientos vía las impresiones sensibles y, las impresiones se enlazan de manera natural, como dadas y evidentes. Los filósofos metafísicos, en posición contraria, conciben al conocimiento como pensamiento racional y lo explican por medio de ideas innatas, de las que deducen principios fundamentales de todo conocimiento. Por esta distinción Fischer afirma que ambas posturas de los filósofos se oponen, pero al mismo tiempo llegan a coincidir en cuanto que asumen -a priori- el *factum* del conocimiento (Fischer, 1986:88).

Kant es el primero que revoluciona la filosofía al darse cuenta de esto¹⁷, al descubrir que el conocimiento no puede ser explicado como *factum* de manera a priori (Fischer, 1986:88), como algo ya dado sobre lo que se puede conocer. Por el contrario, sobre lo que si vale la pena detenerse a pensar es sobre las condiciones que preceden al conocimiento. Esto es una posibilidad y forma (pura) de conocer.

Francisco Larroyo (1982) por su parte explica como, con Kant, el tema del conocimiento marca un giro o ruptura con la tradición filosófica anterior:

17. Por esto es que el mismo Kant decía que su filosofía podía equiparse a la revolución copernicana de la ciencia (Kant, 1986:132). Esta anécdota es narrada en diversos estudiosos de la historia de la filosofía. Para Fischer a quien he seguido, entre otros, para ubicar la filosofía kantiana es convincente en esto cuando dice: "Si se quiere determinar, dice Guillermo de Humbolt, la gloria que Kant ha dado a su patria y sus servicios al pensamiento especulativo, hay que considerar necesariamente tres cosas: 1°) que lo que ha destruido, nunca volverá a levantarse; 2°) que lo que ha fundado nunca perecerá, y 3°) y lo más capital, que ha establecido una reforma a que muy pocas se asemejan en toda la historia de la filosofía". (Fischer, 1986:91)

"El conocimiento no consiste en un proceso deductivo que parte de ideas innatas [como en la metafísica aristotélica], ni en una reproducción de la experiencia, como lo declara el empirismo. El conocer es un acto gracias al cual una materia por conocer es conformada por ciertas leyes lógicas a priori de que echa mano la conciencia cognoscente en el referido acto. Dichas formas son de dos especies: a) formas de intuición, a saber, el tiempo y el espacio; b) categorías del entendimiento (substancia-accidente, causa-efecto, etc.). Un saber independiente de estas leyes, no es posible: no puede conocerse de manera científica una "cosa en sí", vale decir, más allá de estas leyes, como quiere la metafísica tradicional en su intento de discernir la esencia de Dios, alma y unidad del mundo. Sin embargo, el hombre no es sólo un ser pensante, como creyó Descartes: es, además, voluntad y sentimiento; y por estas vías completa su esencia personal, salvando su fe, cumpliendo sus deberes con los demás hombres y recreándose en el arte." (Larroyo, 1982:XIX-XX).

Kant reconoce que los conocimientos parten de la experiencia, pero firma, "no proceden de ella" (Kant, 1986:147). El conocimiento a priori no se produce a partir de la experiencia, y es, por fuerza, un conocimiento necesario y universal a priori, sin el cual no es posible conocer. De ahí que Kant demarque entre la dimensión del noumeno y la de los fenómenos, una distinción dual.

El significado del pensamiento crítico como forma de razonamiento que mueve la intencionalidad del sujeto histórico en el acto de conocer

Desde la perspectiva de Zemelman,

"... el dualismo kantiano representa una etapa en el progreso de la capacidad humana para aproximarse a la realidad con mayor objetividad y que descansa en dos procesos concomitantes: el desenvolvimiento de su capacidad para reaccionar sobre la realidad y el desarrollo de su conciencia. (Zemelman, 1988:140)

Vale la pena insistir en las condiciones a priori que hacen posible el conocimiento en Kant, ellas el espacio y el tiempo que hacen posible la sensibilidad o la percepción, son estas condiciones que el sujeto

le imprime a las cosas y por lo que éstas devienen objetos. Sobre esto García Morente dice, "espacio y tiempo no son propiedades que a las cosas 'absolutamente' les pertenezcan, sino formas de sensibilidad... las formas recubiertas de espacio y tiempo las llama Kant fenómenos" (García Morente, 1989:204). De esa forma se resuelve lo incognoscible de las mónadas o cosas en sí de Leibniz¹⁸.

Para Zemelman el noumeno incognoscible de Kant, puede pensarse de otra manera, y me parece sugerente su reflexión acerca de Kant. La unidad kantiana de la cosa en sí puede resolverse por lo que se es capaz de objetivar; es decir la capacidad de pensar lo indeterminado, pero que no se detiene en la indeterminación *per se*, sino que avanza hacia la capacidad de construir (pensar) relaciones categoriales entre los elementos constitutivos de la realidad (en su historicidad). El en sí es por tanto lo indeterminado donde la determinación posible está en forma de ausencia y, no como lo absolutamente incognoscible. (Zemelman, 1988:141)

Pero no creamos que la intederminación no tiene límites, pensarlo así -creo- correría el riesgo del voluntarismo. Los límites de la posibilidad y de la viabilidad crítica toman en cuenta la factualidad y las formas de razonarlas, y estos elementos tienen límites que las producen y por las que ellas mismas mueven la realidad. De ahí la importancia de pensar en su movimiento.

Lo más valioso de todo esto es que, bajo esta otra lógica de pensar lo que todavía no es conocido cabe la posibilidad de superar la ahistoricidad del a priori kantiano.

Esto trae consecuencias que me parecen importantes para entender a la crítica como categoría. La exigencia de la historicidad hace del pensamiento crítico una lógica de apertura ante el movimiento de la historia y, no como la crítica de las formas puras de la razón. Por eso Zemelman afirma que,

"La crítica viene a representar un más alto grado de autodeterminación, a la vez que, correpondientemente, es una expresión de la mayor historicidad que va penetrando al pensamiento del hombre. O sea la transformación de ciencia en conciencia. (1988:142)"

¹⁸ Justo es poner un énfasis en este cambio de la lógica kantiana porque introduce las condiciones del espacio y del tiempo en el proceso de producción del conocimiento.

En este sentido, el pensamiento crítico antecede al acto de conocer sobre algo. Es un cierto tipo de experiencia interior¹⁹ por la cual revisamos con acuciosidad la interioridad de nuestros propios pensamientos y podemos, bajo ciertas condiciones de posibilidad, superar el conocimiento del sentido común inmediato.

Podría expresar algo así como la actitud y el ejercicio de reflexión de pensar lo que pensamos (ideas, procesos, teorías, saberes...) ²⁰, para *conocer con conciencia* diría Fischer (1986:90), rector de la Universidad de Heilderberg:

"La diferencia entre filosofía dogmática y crítica puede hacerse evidente por la siguiente comparación, pensemos en un ojo humano que contempla desde cierto punto de vista un campo dado. El ojo ve la imagen, los objetos diversos que se reflejan en su retina; pero no se ve a sí propio, ni a su punto de vista, ni a su ángulo visual... Tomemos ahora otro ojo colocado en otro punto de vista, bajo tales condiciones que puede ver al otro ojo, observar y determinar el lugar en que se encuentra y su ángulo visual. Ésta es la relación de la filosofía crítica con la dogmática; está colocada en lugar superior a ésta; la comprende dentro de su punto de vista, mientras la dogmática está de tal suerte que no puede verse a sí propia ni a la crítica." (Fischer, 1986:85)²¹

¹⁹ Consideraría que la crítica sí es un tipo de experiencia o vivencia que no se reduce a la sensoriedad de la empiricidad, sino un tipo de experiencia histórica que asume el reto de pensar su propia historicidad, diríase que se trata de la experiencia histórica más que de la vivencia inmediata, porque soló desde ella se puede empezar a construir una relación de conocimiento. Como diría Zemelman (1987) es a partir de la coyuntura presente la posición de donde se puede producir conocimiento. No se puede pensar fuera de las condiciones de historicidad y de la cultura y, en este punto sí habría diferencia con Kant, en cuanto a que Kant ubica el conocimiento racional crítico fuera de la experiencia.

²⁰ En términos metodológicos operacionales, diría que el desarrollo de la problematización sobre el tema de la crítica en educación y, en el específico de la Pedagogía Crítica como postura que asume esta relación, capítulos 1 y 2, constituyen momentos de una voluntad que quiere abrir un espacio para pensar sobre las lógicas y la intencionalidad que están mediando en la postura teórica de los críticos norteamericanos, así como en la postura de sus lectores-receptores.

²¹ Los dogmáticos en este caso alude a los filósofos que restaron importancia o de plano abandonaron la tradición de la metafísica clásica, quienes por medio del abandono minimizaron la capacidad especulativa y enfocaron sus reflexiones a construir lo que después fue el pilar del saber, la ciencia experimental; es Kant (1986:120) quien emplea el calificativo de *dogmáticos*, término que después aparece en la narración de Fischer cuando hace la distinción entre las filosofías dogmática y crítica.

Se entiende ahora por qué, en Kant, encontramos la distinción entre "conceptos sensibles" y "conceptos del intelecto" (Cassirer, 1978:153), éstos últimos son conceptos verdaderos, absolutos y necesarios -para Kant-, son conceptos lógicos y trascendentales²². Esta distinción sigue siendo legítima.

Cassirer considera que la principal aportación de Kant, ya no es sólo la advertencia de que el conocimiento es acerca de la realidad como objeto²³, o la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible, sino la distinción entre "sensoriedad" y "razón" (Cassirer, 1978:154).

Se observa en esta distinción kantiana, la que a su vez confirman los estudiosos de su filosofía, la demarcación de los campos del saber de las ciencias de la naturaleza y de lo humano social, misma demarcación que después se perdió con la concepción positiva de la ciencia única y universal, es decir, la convicción de que las diversas esferas de conocimiento son cualitativamente distintas y, por tal motivo se debe hacer también la distinción entre las dimensiones de fenómenos que han de conocerse. En esta convicción se encuentran fincadas las raíces de la filosofía crítica que Kant crea como sistema de pensamiento y como teoría del conocimiento.

Al respecto Fischer²⁴, uno de los biógrafos de Kant, alude expresamente al surgimiento de la filosofía crítica y a las distinciones que acoto; textualmente él señala:

"Las primeras cuestiones que la crítica presenta se refieren al modo de fijar los principios para el conocimiento de los fenómenos sensibles, para la conducta moral, para el gusto y la consideración teleológica de las cosas en general. Se trataba en primer lugar de establecer las bases metafísicas de las ciencias naturales y de la moral. Kant resolvió este

²² La filosofía kantiana es nombrada trascendental en dos sentidos: en primer lugar porque precede al conocer sobre algo -las condiciones del entendimiento-, en otro sentido, porque va más allá del conocimiento dogmático y busca en la filosofía el estudio de esta condición. (Fischer, 1986:86)

²³ Este descubrimiento de que la realidad sólo puede ser conocida en forma de objeto [pensado], es ya por sí un descubrimiento altamente significativo, en el cual hoy se sostienen todas las posturas de la construcción de conocimiento.

²⁴ Kuno Fischer, rector de la Universidad de Heidelberg en la década de los años setenta del siglo pasado, motivó al cubano José del Perojo y Figueras (1852-1908) estudiante de filosofía en dicha universidad, a traducir a Kant. La traducción al español aparece en Madrid en 1883. He consultado la 12ª edición, Editorial Lozada de 1986.

problema en los diez años de la crítica. En 1785 publicó las "Bases de la metafísica de las costumbres"; en 1786 los "Principios metafísicos de las ciencias físicas"; en 1788 la "Crítica de la Razón práctica", y por último, en 1790 quedó terminada en sus principales lineamientos toda la obra crítica, con la publicación de la "Crítica del Juicio [...] (Fischer, 1986:46)

Objeto de la experiencia son las cosas, y objeto de la filosofía es la experiencia y en general el hecho mismo del conocimiento humano. Cesa aquí la filosofía de ser una explicación de las cosas para ser una explicación del conocimiento humano". (Fischer, 1986:46, 84)²⁵

Aparece en escena el tema de la moral, puede advertirse en esto un punto de articulación con la justificación del conocimiento de naturaleza social. Kant se vió envuelto en problemas políticos por sus ideas aunque fue discreto al respecto, sin embargo no explicita el tema político y su conexión con el conocimiento, pero sí hace mucho énfasis en la relación entre razón y moral, entre la crítica de la razón pura y la crítica de la razón práctica, sobre todo en las obras que publicó en la década posterior a la aparición de la primera.

Crítica de la razón pura.

A fin de cuentas, para Kant, la razón pura y la filosofía crítica, si bien las concibió como conocimiento puro a priori y fuera de la experiencia sensible, si que tenía un fin "positivo", ¿en qué sentido la positividad?. Positividad en el terreno de la moralidad. Afirma Kant refiriéndose a su (obra) Crítica de la razón pura:

"Al hojear superficialmente este libro va a creerse que toda su utilidad es meramente negativa, es decir, que sólo nos sirve para vivir apercibidos de que nunca osaremos traspasar con la Razón especulativa los límites de la Experiencia. Ésta es, en efecto, su primera utilidad. Más se advertirá que también es positiva, así que se comprenda que los principios con los que puede la Razón especulativa ir más allá de esos límites, no producen una verdadera ampliación, sino ineludiblemente una restricción del empleo de nuestra razón, amenazando así extender a todas las cosas los límites de la sensibilidad, a la que propiamente pertenecen, y concluir de

²⁵ Para 1781 la Crítica de la razón pura ya estaba publicándose (Fischer, 1986:44)

este modo con el uso puro (práctico) de la Razón. De ahí que una Crítica que limita a la Razón en su empleo especulativo, sea en efecto, negativa; pero si al mismo tiempo evita el obstáculo que limita aquel empleo o hasta amenaza destruirlo, adquiere realmente una utilidad positiva, y de las de más grande importancia... existe una aplicación práctica, y absolutamente necesaria, de la Razón pura (la aplicación moral)... " (Kant, 1986:137)

La aportación de la filosofía crítica kantiana.

La ubicación que logran los autores que he seguido, Cassirer, García Morente, Larroyo, Fischer, incluido Zemelman, acerca de la filosofía crítica de Kant marca un hito que después se relegó por el avance de la ficción de la ciencia unificada positiva y objetivista. Hito que retoma Habermas deliberadamente en su obra *Conocimiento e interés* publicado en 1968²⁶.

Habermas, está plenamente consciente de la manifestación de un momento de "crisis de la crítica del conocimiento"²⁷ y por tal motivo le interesa revalorar la empresa heredada de Kant, truncada posteriormente por la positivización de la ciencia, punto que marcó la diferencia entre la teoría del conocimiento y su abandono por la aparición hegemónica de la teoría de la ciencia provocada por la crítica que Hegel (1770-1831) le dirigió a la filosofía de Kant.

Narra Habermas cómo Hegel cuestionó la iniciativa kantiana de ubicar a la crítica fuera de la experiencia, entonces Hegel plantea la pregunta "¿cómo podemos investigar críticamente las facultades cognoscitivas antes del mismo hecho de conocer?" (Habermas, 1982:14). El método de la filosofía fenomenológica hegeliana afirma que los principios de donde parte el acto de conocer deben permanecer aproblemáticos²⁸.

Para Hegel la crítica opera en un momento posterior, cuando el sujeto se apoya en informaciones de la consciencia que ha percibido empíricamente, la relación que guarda la consciencia con su opuesto,

²⁶ Año de la primera edición de esta obra en alemán.

²⁷ Bajo este mismo título inicia el primer capítulo de su obra: *Interés y conocimiento*.

²⁸ Habermas llama la atención en el hecho de que puede haber un punto de coincidencia entre la filosofía trascendental y la filosofía fenomenológica en cuanto que, si bien de manera distinta, ambas mantienen aproblemáticos los principios de donde parten.

el objeto externo. Cuando éste es incorporado a la consciencia del sujeto se avanza hacia el reencuentro con el espíritu absoluto.

[Afirma Habermas que con Hegel] "Designamos como certeza sensible la conciencia natural de un mundo cotidiano en el que nos encontramos siempre de forma inevitablemente contingente. Esta certeza sensible es objetiva en el sentido en el que la fuerza reproductiva de la reflexión procede precisamente de esa zona de la experiencia cuyo dogmatismo es capaz de desenmascarar." (Habermas, 1982:15)

Sin embargo, Habermas considera que es válida la crítica de Kant porque permite una reflexión sobre la relación entre el sujeto y el objeto externo, pero propone no quedar atrapado en esta relación dual, sino ubicar esa relación en su historicidad.

Si se mira dice Habermas, la relación sujeto objeto en el marco de la experiencia histórica o en su movimiento dialéctico, entonces cabe la posibilidad de captar objetos trascendentales nuevos y diferentes y, esto es posible si se captan elementos contingentes del devenir, es decir en su movimiento e historicidad. Este es el paso que puede darse con Marx de acuerdo a la interpretación de Habermas (Habermas, 1982:28).

En todo caso, para Hegel, la crítica debe orientarse al instrumento por el cual conocemos y comprobamos las funciones de los medios que le permiten acceder al conocimiento, entonces por consecuencia la crítica se orienta más hacia las condiciones subjetivas del conocimiento. (Habermas; 1982:17)²⁹.

Con Hegel el conocimiento se historiza, digámoslo así, por eso afirma Habermas (1982:16) que es una "estructura de saber-se a sí mismo... hay que haber conocido para conocer explícitamente".

Pero al mismo tiempo el crítico de Frankfurt no se explica por qué Hegel niega la "duda radical" que Kant preconizó con su desarrollo de la filosofía crítica. Habermas insiste en lo valioso de la duda radical, propuesta fundante de la filosofía crítica, porque por medio de ella el sujeto cognoscente somete a discusión la posibilidad de un saber absoluto independiente del sujeto. Habermas está convencido que

²⁹ Por eso en nota a pie de página, Habermas afirma que Hegel dió la pauta que después será retomada por el pragmatismo para poner el énfasis en la versión instrumental del proceso cognitivo. Habermas, 1982:17)

desde Descartes hasta Kant la duda se ha legitimado y, no requiere justificación porque es un momento de la razón³⁰.

Lo más significativo de la filosofía de Hegel es que él quiere recuperar el movimiento, el devenir del espíritu absoluto que se despliega en la historia, pero en su desenvolvimiento le subyacen sus contradicciones internas, es decir, su negatividad (Hernández, 1995:14) que tiene que superar el espíritu hasta ser plenamente conciente y libre. Por este motivo para Hegel, el pensamiento crítico no esta fuera de la historia sino en el movimiento de ella.

En la negatividad operan mediaciones que Hegel considera como mecanismos o dispositivos de operación de la dialéctica, éstos son los que le dan vida y mueven a los sistemas. Las mediaciones no son patentes a simple vista o de manera inmediata, sino en su movimiento.

El origen del movimiento para Hegel no radica en entidad trascendente alguna, sino en la idea absoluta que se despliega históricamente. Por otra parte, el espíritu no se relaciona de manera directa con el intelecto porque no se trata de una categoría de conocimiento, es algo más complejo que una forma conceptual. Es por sobre todo una fuerza móvil, vital. Por el momento histórico y horizonte cultural en el que Hegel vivió justifica por qué:

"... tenía necesidad de recurrir a una noción que no solamente tuviese un significado estrictamente epistemológico, sino también poético, religioso, moral y ético; que pudiera ser empleada como una totalidad con expresiones vivientes que correspondieran en su sentido profundo la obra de la humanidad, obra que aun cuando finita, fuera capaz potencialmente de alcanzar contenidos y formas más perfectas; esta finitud evolutiva que por su negatividad (aushabe) alcanza lo universal, tiene como fundamento epistemológico y existencial esa infinitud a la que Hegel llamó Geist [Espíritu]." (Hernández, 1995:21)

³⁰ Puede entenderse al momento de la duda, como un momento de la razón, pero además de esta cualidad puede concebirse también como una duda-cuestionadora y, aquí tomaría presencia la intencionalidad del sujeto que vive, piensa y siente bajo su circunstancia social y cultural particular. En consecuencia no es una duda simple, ni creo que así sea en el pensamiento de Descartes y Kant, sólo que hoy sobre todo, se requiere tomar ésta historicidad como condición a la que haya que apuntar con énfasis.

El movimiento se genera a partir del espíritu absoluto y vuelve a él por medio de la dialéctica; cada momento del despliegue corresponde a un esfuerzo de realización (histórica) del espíritu que llegará a ser completo cuando alcance la virtud mayor e idéntica al espíritu absoluto que es el principio de la libertad humana. La libertad es la expresión del espíritu absoluto para Hegel. En tanto cada intento de la sociedad a través de sus movimientos son intentos o esfuerzos por lograr su reencuentro con lo Absoluto.

Más tarde, con la consolidación de la ciencia positiva, los mecanismos quedaron reducidos a componentes verificativos de la realidad, se relegó la lógica expresiva de la negatividad dialéctica.

Pero en la fuerza movilizadora de la dialéctica y sus mediaciones radica lo valioso que haya que recuperar de la dialéctica filosófica hegeliana; al mismo tiempo es útil la intención del conocimiento en Kant. Es válido para el conocimiento crítico detenerse a pensar sobre sus fundamentos, pero a diferencia de Kant estos fundamentos no los entendemos ahora como ahistóricos y fuera de la experiencia.

El punto de intersección de validez entre ambos pilares del idealismo alemán radica en la importancia que se le asigna al sujeto social del conocimiento. Ya no se trata de pensar más en una noción de sujeto fuera de la historia, sino tomando conciencia de sus límites en el acto de conocer. Por eso bien se puede sostener la idea que que la historicidad de las obras humano sociales son las que dan sentido a los conceptos y las categorías.

Esas categorías que se piensan, si bien a partir de la historia del presente -el sujeto en su circunstancia-, al mismo tiempo se piensan antes del contacto con los datos empíricos de una especificidad dada, ellas llevan ya cierta intencionalidad en el proceso de producción de conocimiento, por lo mismo sus posibles alcances no pueden mantenerse ajenos al devenir de la realidad social. Las categorías tienen repercusiones en las diferentes esferas sociales, el derecho, la antropología, el arte, la religión, la educación, en las ciencias y campos de saberes en general.

El hegelianismo se caracteriza porque moviliza a la filosofía, ella busca explicar el cambio, las transformaciones, el devenir, por medio de la crítica fenomenológica.

Más tarde Marx retoma a Hegel, más en el sentido de su lógica del movimiento o dialéctica, pero negando la idea del espíritu absoluto. Para Marx la superación de un estado o condición se debe al desarrollo de las fuerzas productivas. Ubica como generador de esas fuerzas a la categoría del trabajo productivo. Al respecto señala Habermas:

"Para Marx, ... la naturaleza es frente al espíritu lo absoluto primero. La naturaleza no puede ser concebida como lo otro del espíritu, un otro en que está tan en su propio elemento como en sí misma, sino fuera de sí... En este sello puesto sobre el saber absoluto por la filosofía de la identidad se rompe cuando la exterioridad de la naturaleza subjetivamente corporal, no sólo parece exterior a la conciencia que se encuentra a sí misma dentro de la naturaleza, sino que muestra la inmediatez de un sustrato del que depende contingentemente el espíritu. Así podemos decir que el espíritu tiene como presupuesto anterior a la naturaleza, pero en el sentido de un proceso natural que extrae de sí lo mismo la esencia natural del hombre que de la naturaleza que le rodea, y no en cambio en el sentido idealista de un espíritu que, como una idea que existiera para sí misma, estableciese un mundo natural como su propio presupuesto." (Habermas, 1982:33-34)

Para Habermas (1982:34) sin embargo, hay un Marx rescatable en cuanto se refiere a la noción de sujeto. Afirma que en la primera tesis que Marx dirige en contra de Feuerbach supera la visión naturalista de la historia del conocimiento, porque supone que cuando Marx se refiere al hombre como ente objetivo no lo está pensando como ente antropológico (en la naturaleza sólo del trabajo), sino como un ente gnoseológico y, junto con esto va inmersa la importancia de la parte activa del sujeto en el proceso de conocimiento, que el idealismo kantiano había desarrollado, si bien pensando en el *yo puro que piensa*, que no es el mismo caso del sujeto de Marx que *piensa a partir de sus condiciones históricas*.

Esta es la dimensión crítica materialista que transforma el marxismo del idealismo alemán. Esta idea se enlaza a otra de igual significación. La idea de que la realidad objetiva tiene que ver con la praxis gnoseológica del sujeto y no reducida sólo al trabajo, a la economía. Seguimos aquí también la lectura habermasiana:

"Marx entiende la actividad objetiva, por una parte, como realización trascendental, con la que se corresponde la construcción de un mundo en el que la realidad aparece sometida a las condiciones de objetividad de los objetos posibles. Por otra parte, se ve esta realización trascendental como enraizada en los procesos reales del trabajo. El sujeto de la constitución del mundo no es una conciencia trascendental en general, sino la concreta especie

humana que produce su vida bajo condiciones naturales."
(Habermas, 1982:35)³¹

El gran giro que ha dado Marx, en referencia a Kant y Hegel, incluido Fichte, es que él ha concebido que la síntesis del movimiento dialéctico no se genera en la actividad del pensamiento, sino más bien, en la producción material. Pero todavía más, en cuanto que esto se da con primacía en la historia. Por tal motivo, como se menciona arriba, la crítica en Marx emana de la economía política superando así a la crítica de la lógica formal del idealismo alemán.

Al mismo tiempo, no hay que perder de vista para poder pensar mejor, que una parte del pensamiento marxista muchas décadas después en la historia derivó en una posición fija, o cerrada; esto fue así cuando se puso el énfasis en la producción económica para explicar el desarrollo de la historia, así se llegó a reducir la dialéctica sólo al factor económico. Por consiguiente la crítica posterior se orientó hacia la crítica de la economía política de Marx, una línea de crítica que cuestiona al mismo tiempo que recupera el pensamiento marxista va a ser la teoría crítica de Frankfurt.

La reivindicación de la dimensión humana de la cultura y de la ideología, tránsito y recuperación de una teoría crítica del conocimiento de la sociedad.

Habermas sostiene que la crítica del conocimiento que dejó de lado a la filosofía bien podría volver a pensarse. Esto haría que lo humano social se ubicara más allá de la razón instrumental desplegada en el proceso productivo, para revalorar la *dimensión subjetiva en el conocimiento* y en la comprensión de la realidad social y, no sólo eso, sino en la transformación de las contradicciones no superadas aún para la construcción de un mundo de vida más libre y más humano (el proyecto emancipatorio)³².

³¹ Bajo esta idea, Habermas considera que la categoría trabajo puede ser entendida como categoría gnoseológica y no sólo económica.

³² Actualmente se ha desarrollado una crítica a la postura de Habermas, desde algunos representantes de la escuela de Essex, cuando él sostiene la idea de un proyecto emancipatorio en singular. Las teorizaciones de la filosofía política del Departamento de Teoría Social actualmente, a partir de la incorporación de la noción de diferencia de Jacques Derrida -principalmente- permiten concebir que en este fin de siglo nuevas formas de lucha y estrategias participativas políticas vienen anunciando una concepción cualitativamente distinta a la de

De ahí que releva Habermas la importancia de la empresa gnoseológica, ideológica y política que han desempeñado las generaciones de la Escuela de Frankfurt. Él en particular asume como eje de reflexión importante, la idea de una *teoría del conocimiento de la sociedad para comprenderla y transformarla*. Quiere tomar el punto en donde se quedó estancado el pensamiento marxista, o sea, no restringir la "autoconstitución de la especie humana mediante el trabajo social" sino con base en la crítica del conocimiento, asunto en el cual Marx sí reparó pero no desarrolló.

Habermas piensa que lo que explica el proceso constitutivo de la humanidad es la ciencia del hombre cuando a ésta se la concibe como autoreflexión, identificando a ésta con la teoría del conocimiento, aspecto que es relegado, bajo el predominio de la crítica marxista sobre el proceso del trabajo.

Pero, ¿por dónde retomar el hilo conductor para salir del reduccionismo económico de la crítica de la economía política?. Habermas apunta las reflexiones hacia las relaciones que los sujetos entablan en la vida social, hilo conductor que de alguna manera está presente en el pensamiento marxista y sobre el cual hay que volver.

"Marx tiene siempre en cuenta una práctica social que comprende trabajo e interacción; los procesos de la historia de la naturaleza están mediados entre sí por la actividad productiva de los individuos y por la organización de sus interrelaciones. Estas están subordinadas a normas que, con el poder de las instituciones, deciden el modo cómo las competencias y los resarcimientos, las obligaciones y las cargas del presupuesto social se distribuyen entre sus miembros. La tradición cultural es el medio en el que estas relaciones de los sujetos y de los grupos se regulan normativamente. Dicha tradición forma el contexto lingüístico de comunicación en base al cual los sujetos interpretan la naturaleza y se interpretan a sí mismos dentro de su entorno." (Habermas, 1982:62)

Sale aquí a escena, la vertiente que desarrolla Habermas posteriormente en su teoría de la acción comunicativa. Es por medio de las interacciones por las que se comunican los sujetos en el marco de

un pensamiento, que a partir de lo singular hegemoniza, niega, borra o excluye la posibilidad de pensar un proyecto de sociedad y de historia de las identidades plurales y su valor. Esta línea de pensamiento, así como las categorías que la nutren corresponden a la postura del antiesencialismo (Laclau, 1990), que no desarrollamos en ésta tesis.

las instituciones que aparecen los rasgos de la represión y la dominación. Vemos como en la sociedad industrial dominante existe una institución que sostiene legalmente la dominación, ésta es la ley que aprueba y legitima la propiedad privada.

Propone Habermas que la desaparición de la dominación dependerá de que estas instituciones sean substituidas por otras que organicen las interacciones, con base en un tipo de comunicación libre de dominación. Este momento no arribará sólo por la vía de la actividad productiva, sino se hará posible por medio de la acción revolucionaria de las clases y grupos en lucha, quienes a su vez habrán de luchar también en el terreno de la actividad crítica de las "ciencias reflexivas" según Habermas (1982:62)

Profundizando en esta idea diríase que los procesos sociales no se mueven sólo por el desarrollo de las fuerzas productivas, aún en la fase de la sociedad industrial avanzada (en la era de las tecnologías), sino además por el despliegue de la reflexión que vulnera dogmatismos ideológicos abriendo paso a la acción comunicativa. La comunicación *corresponde*, asegura Habermas, con la conciencia fenoménica haciendo que la autoconciencia humana se transforme en capacidad crítica.

"La síntesis mediante el trabajo actúa como mediadora entre el sujeto social y la naturaleza externa, en cuanto ésta es su objeto. Pero este proceso de mediación está vinculado a una síntesis mediante la lucha que actúa, a su vez, como mediadora entre dos sujetos parciales de la sociedad, las clases sociales, que se hacen recíprocamente objeto uno de otro. En ambos procesos de mediación el conocimiento, la síntesis de la materia de la experiencia y de las formas del espíritu, es sólo un momento: en el primer momento la realidad es interpretada desde el punto de vista técnico; en el segundo, desde el práctico. La síntesis mediante el trabajo establece una relación teórico-técnica entre sujeto y objeto. En aquélla se forma el saber de producción: en ésta, el saber de reflexión. El único modelo de que disponemos para una síntesis de este tipo se encuentra en Hegel. Se trata de la dialéctica de la eticidad que Hegel desarrolla, en los escritos teológicos juveniles, en los escritos políticos de la época de Frankfurt y en la filosofía del espíritu de Jena, pero que no recoge en su sistema." (Habermas, 1982:67)

Emerge en este pasaje el enlace con la ética y la moralidad, rasgos que no quedan fuera de toda constitución del pensamiento crítico. Lo vimos en Kant en la esfera de la razón práctica; aparece aquí en Habermas recuperando en este aspecto a Hegel; también está de alguna

manera en el trabajo de Zemelman vinculando la eticidad con el plano político en el conocimiento.

En cuanto a Hegel es explicable por la herencia de la ética cristiana, cuando en aquellos escritos tempranos está presente la idea del castigo para aquel grupo que destruya la *totalidad ética*, por la contradicción de la dominación; si nos damos cuenta ésta es una lógica teleológica del pensamiento. A partir de él propone y prevé Habermas que en el proceso de reconocerse una clase en la otra por *medio del diálogo* se llegará a la reconciliación como lo preveía Hegel.

Desde una postura no teleológica y antiesencialista, algunos seguidores de la escuela de Essex, cuestionan a H. Habermas porque él nos induce, aparentemente y de alguna manera, a dialogar bajo la expectativa de un diálogo en singular, dado que Habermas propone la acción comunicativa como la vía para la emancipación. Laclau (1994) por ejemplo diría que no, que no hay una forma uniforme de lucha política sino formas y estrategias plurales de lucha, de valores y de fines; y que entre ellas se dan procesos de tensiones y antagonismos que son constitutivas de una pluralidad de identidades políticas y sociales³³.

Pero siguiendo la idea del diálogo, Marx explica cómo la ruptura de la comunicación entre las clases se opaca por medio del contrato del trabajo que oculta el nivel de injusticia y antagonismo entre las clases, el concepto de mercancía juega el mismo papel de ocultamiento sobre la actividad productiva capitalista. Pero, Habermas sostiene que Marx no vincula la síntesis de la autorreflexión en la actividad productiva, por eso no logra concebir la consciencia como crítica de la ideología.

"Si Marx hubiera reflexionado sobre los presupuestos metodológicos de la teoría de la sociedad, tal y como la había esbozado, y no le hubiera superpuesto una autocomprensión filosófica limitada al marco de las categorías de la producción, no habría quedado encubierta la

³³ Una lectura de interpretación sobre el trabajo de los críticos norteamericanos, a partir de este rasgo de la categoría crítica, permite entender por qué ellos asignan tanta importancia a la recuperación de la voz de estudiantes, de maestros y en general de la expresión discursiva de los individuos y de los grupos sociales a partir de las diferencias culturales, étnicas, de género, edad y lenguas. En Freire también se valora significativamente el proceso de la comunicación, por ejemplo, a través de la lectura de la palabra, lo que se puede producir como posibilidad esperanzadora es la comprensión del mundo (la realidad), la dominación y la posibilidad de la liberación, este es el lugar de la educación (y de la alfabetización) como proyecto político cultural.

diferencia entre ciencia experimental, en sentido estricto, y crítica. Si Marx, bajo el título de práctica social, no hubiera puesto juntos a la interacción y al trabajo... hubiera aplicado el concepto materialista de síntesis, tanto a las realizaciones instrumentales como a las relaciones de la acción comunicativa, entonces la idea de una ciencia del hombre no habría quedado oscurecida por la identificación con la ciencia de la naturaleza. Al contrario, esta idea habría retomado la crítica de Hegel al subjetivismo de la teoría kantiana del conocimiento y la hubiera superado desde una perspectiva materialista. ... Esto es posible por la autoreflexión de la autoreflexión de la conciencia cognoscente". (Habermas, 1982:73)

Luego entonces, de acuerdo a este pasaje, volver a repensar la conciencia para Habermas significa traer a la filosofía al ámbito de la ciencia, sólo entonces esta ciencia de la sociedad puede llegar a ser crítica. Por lo tanto hace falta desarrollar una crítica de la ideología de la dominación para instaurar -según propuesta de Habermas- la era de la sociedad emancipada y practicante del diálogo entre los grupos y clases. De esta manera en la concepción del filósofo de la más reciente generación de Frankfurt, la antigua filosofía metafísica ahistórica se transforma en una filosofía crítica material, en tanto la ideología se genera en la materialidad histórica.

Habermas insiste y se compromete en la filosofía crítica o teoría crítica de la sociedad desde una perspectiva de la teoría del conocimiento. Frente a su postura se levanta la hegemonía del positivismo y del pragmatismo que centran su atención en el problema metodológico que dejaron de lado las filosofías idealistas, salvo el apunte de Hegel que luego culminó con la teoría de las ciencias positivas. Si bien reconoce Habermas el esfuerzo de movimiento de los antipositivistas como Dilthey y Peirce por impulsar las ciencias del espíritu, piensa que dicho movimiento no ha logrado desbancar al positivismo.

Según Habermas, la investigación hermenéutica aporta nuevos elementos a la comprensión de la realidad humana. La comprensión se desprende de las relaciones intersubjetivas que pueden brindar orientaciones para la acción. En este proceso de comprensión entre subjetividades media el lenguaje que vincula "símbolos, acciones y expresiones", de ahí la importancia que concede a la comunicación (Habermas, 1982:195)

Si bien la propuesta de la autoreflexión crítica aparece en Habermas en su libro *Conocimiento e Interés* a fines de los sesenta. Sostiene su planteamiento cuando concluye los dos volúmenes de su

Teoría de la acción comunicativa. Para 1983 mantiene vigente su propuesta en una síntesis de cuatro artículos que publica bajo el título de **Conciencia moral y acción comunicativa.**

A manera de síntesis de la perspectiva filosófica del pensamiento crítico.

Con base en el descubrimiento de la crítica del conocimiento, Kant inicia la crítica de la razón pura; la crítica no es ya más sólo del conocimiento dado, sino también de las posibilidades del conocimiento mismo, ya no va a preguntarse Kant el *qué* del objeto sino el *cómo* es posible el juicio que recae sobre el objeto (Cassirer, 1978:160).

Las formas *apriori* de la intuición y las categorías del entendimiento constituyen juicios cuya validez no proviene del mundo empírico, pertenecen por suerte a la capacidad de las comunidades sociales y de sus grupos para hacer uso de su razón en el acto de conocer.

Advertir este hecho es significativo por las posibilidades de apertura para producir conocimiento sobre lo social; por un lado el sujeto de conocimiento recobra un margen de protagonismo al conocer su realidad, por otro lado, en el acto mismo de conocer juega la intencionalidad y con ello la posibilidad también de la intervención, por eso con razón Zemelman advierte el carácter político del conocimiento.

Agregaría, que la crítica como un motor interviniente en el acto de conocer es una forma de pensamiento político porque da cuenta de nuestra responsabilidad y compromiso en el campo disciplinario y de las prácticas sociales en las que nos movemos.

Las categorías como herramientas conceptuales construidas.

La perspectiva filosófica del conocimiento reporta una utilidad para esta tesis, no sólo desde el punto de vista metodológico sino también desde la intencionalidad del conocimiento crítico en el campo educativo.

Metodológicamente como ya lo he mencionado, las categorías constituyen herramientas analíticas para pensar los fenómenos y problemas educativos en forma de objeto de conocimiento, de esta forma, el conocimiento educativo puede dejar de ser fijo, esencialista, dogmático y prescriptivo.

Desde la perspectiva del conocimiento crítico, las categorías para pensar los problemas educativos se convierten en las condiciones de posibilidad de un conocimiento que involucra el interés del sujeto (s) social (es) que lo sostiene y lo va construyendo en un proceso de interacciones, por el intercambio y comunicación de significados (lenguajes y teorías educativas).

¿Cómo las categorías pueden ser condiciones de posibilidad del objeto educativo?. Las categorías al ser constructos y articulaciones conceptuales se gestan en la fase de la problematización; ya en el capítulo 1 vimos cómo al identificar las relaciones analíticas del objeto se pudo enunciar o nombrar tales articulaciones. De tal enunciación resultó el boceto de las categorías a construir, como vimos la categoría central se prefiguró como una relación entre la crítica como forma de pensamiento que el sujeto pone en juego en el acto de conocer y, su relación con la dimensión educativa de la realidad.

Las categorías no son el reflejo de la cosa en sí que ha de conocerse, son más bien mediaciones de la reflexión que se convierten en las condiciones por medio de las cuales podremos obtener interrogaciones y atributos de la realidad que ha de ser estudiada, entonces las categorías expresan la capacidad del pensar educativo desde la posicionalidad social, cultural e histórica del sujeto.

Las categorías son articulaciones conceptuales con sentido, su sentido surge de las lógicas a partir de las cuales el sujeto construye esas relaciones conceptuales situado en su presente y recuperando el devenir del pasado y del futuro. En el proceso de construcción ubica momentos de cierre, esos son los momentos en que las categorías expresan su contenido explicativo no de manera definitiva, sino abiertas a posibles críticas y reconfiguraciones.

Se acepta que habrá momentos de reconfiguración de los contenidos expresivos de las categorías y por lo mismo éstas se someten a revisiones críticas; esto ocurre cuando la formación y experiencia del sujeto de la educación entra en contacto con otras lógicas, con otros saberes, los cuales vienen a mover el juego de relaciones de significado que las categorías pudieran haber expresado en un momento dado.

3. La categoría de crítica en el campo del currículum.

Los fundamentos de la crítica como forma de razonamiento permiten el desarrollo del contenido conceptual de la categoría, relación entre pensamiento crítico y educación. Se pretende elaborar un conjunto de

relaciones de contenidos que servirán como herramientas de análisis de la investigación educativa.

En el desarrollo del campo del curriculum en México, se empezó a manifestar una tendencia con intencionalidades críticas, desde los años setenta aproximadamente. Incluso la Tecnología Educativa surge como una reacción frente a la educación tradicional; casi al mismo tiempo aparecen reflexiones, trabajos, etc. de corte crítico a la propia propuesta de la Teoría curricular y de la Tecnología educativa. Sobre esta última tendencia crítica, consideramos importante realizar un estudio acerca de su proceso de construcción.

Es necesario, en estos momentos de crisis por la que atraviesa el campo, tratar de encontrar explicaciones que incluyan los problemas que hace veinte años, por lo menos no se presentaban tan agudamente; es el caso por ejemplo de los avances de la ciencia y la tecnología, los fenómenos de globalización de las economías, las manifestaciones de la extrema pobreza, la crisis y complejidad del mercado de trabajo, etc.

Ante este panorama son ya insuficientes los conceptos y categorías de corte crítico que sirvieron de base a las reflexiones de las dos décadas anteriores, en consecuencia es importante una revisión-reflexión en torno a los fundamentos y los límites conceptuales del bagaje teórico con el que hemos trabajado en el campo.

Partimos del supuesto de que la crítica se ha asumido paradójica y contradictoriamente en un doble sentido, en primer lugar por su contenido, el cual en ocasiones se incorpora de manera fragmentaria, reproductivamente, lo cual trae por consecuencia a lo largo del tiempo un agotamiento o vaciamiento de la intencionalidad y de la categoría crítica; en segundo lugar, la crítica se manifiesta como una capacidad para pensar potencialmente el campo desde una perspectiva comprensiva, no sólo en el proceso reproductor de la realidad.

Lo anterior permite suponer que en el desarrollo del pensamiento crítico han habido momentos de avance y estatismo, de creatividad y repetición, esto necesariamente exige un trabajo de reflexión conceptual acerca de los fundamentos de la crítica y su función en el curriculum. Veamos enseguida algunos rasgos y características sobre la crítica como categoría, los cuales nos sirvan como aspectos orientadores de la reflexión.

La crítica como razonamiento crítico.

Siguiendo los aportes de corte epistemológico del Dr. Hugo Zemelman en relación al proceso de conocimiento, recuperamos algunos criterios para la construcción de la categoría crítica. La cualidad básica del razonamiento crítico es la capacidad del pensamiento por traspasar los límites del conocimiento o teorías acumuladas (pensamiento teórico), consiste prioritariamente en la posibilidad de abrir los límites de lo conocido hacia nuevas realidades no devenidas, pensar en los mundos y las acciones posibles sobre las cuales centrar los esfuerzos.

Este es un momento de organización del pensamiento que no parte de la experiencia como empiricidad pura, sino de la capacidad de reflexión del sujeto que piensa bajo las condiciones históricas y contextuales en su relación con la realidad social.

Con base en esta distinción es indispensable la identificación de dos funciones del razonamiento, la conceptualización y la categorización, ambas funciones son necesarias para la organización de un razonamiento crítico capaz de pensar en lo nuevo, lo no devenido, lo virtual, según el Dr. Zemelman.

La conceptualización es el ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido o predicado de las estructuras teóricas, a las cuales recurre el pensamiento para explicar fenómenos o recortes de realidad específicos, son explicaciones ya dadas en cuanto a espacio, tiempo y orientación.

La categorización es una forma de razonamiento más compleja que incluye al pensamiento teórico conceptual, la inclusión no es en cuanto al contenido literal de los conceptos, sino en cuanto a la potencialidad de las teorías para pensar los rasgos y tendencias de la dinámica de los recortes de realidad, para traducirlos (reconstruir los problemas sociales y humanos) en objetos de estudio y/o intervención.

Esta forma de razonamiento, es crítico por excelencia, en tanto se apropia o rebasa los límites conceptuales y a la vez se apropia del movimiento de la realidad empírica; permite organizar, en el plano del pensamiento, las múltiples dimensiones, relaciones, "articulaciones", de recortes de realidad en específico, es decir, es una forma del pensar que abre la posibilidad de no reducir ni la realidad ni el pensamiento a las formas de razonamiento o explicaciones dadas, estructuradas en las teorías.

Un pensamiento crítico, en consecuencia, requiere de un dominio de lo teórico, pero sobre todo exige la capacidad del uso imaginativo, creativo, crítico de las formas de razonamiento. Si bien esta forma de pensamiento no excluye el uso de conceptos estructurados, dados, ese

uso no se determina en estricto sentido por los contenidos teóricos, sino que se apoya en ellos para mover la imaginación en el acto del pensar. Esta posibilidad de pensamiento imaginativo, creativo, es crítico, permite comprender, pero sobre todo interpretar (descubrir nuevas explicaciones) críticamente las realidades concretas en situaciones concretas.

La crítica posee una cualidad potencial, generadora de la capacidad de inquirir nuevos problemas de la dinámica de la historia (problematizar la realidad), inquirir más allá de los referentes inmediatos de los que parte, y más allá de los conceptos por medio de los cuales identifica o concede explicaciones a recortes de realidad ya estudiados en momentos pretéritos. En síntesis, un pensamiento crítico es entendido como creación imaginativa, es un pensamiento autónomo, capaz de apropiarse de lo impensado-posible, o en los términos de lo que algunos teóricos sociales hoy buscan generar al pensar en las nuevas utopías posibles para un futuro deseable³⁴.

La crítica como lógica de razonamiento

La crítica como lógica de razonamiento implica, en el plano de su funcionamiento u operatividad, una lógica que enfrenta la incertidumbre de lo no conocido y se compromete en la aventura de ir en la búsqueda de realidades aún no constituidas, pero que desde la vivencia y comprensión del presente puede imaginar nuevas articulaciones posibles, a partir de las cuales generar nuevas líneas de trabajo, investigación y acción. La lógica de razonamiento, en su desenvolvimiento, distingue tres fases importantes:

La capacidad de generar "configuraciones de objetos o campos posibles de objetos"³⁵. Este ejercicio crítico, imaginativo no especulativo (epistemológico), es una práctica del sujeto que se organiza con base en un dominio de las formas de razonamiento y dando cuenta del acaecer de la realidad, es la posibilidad de vislumbrar posibles "configuraciones de objeto", en estas configuraciones sí se recurre a la teoría más no por su carácter enunciativo, predicativo e hipotético, sino por la posibilidad que ciertos conceptos presentan para imaginar, o descubrir los límites de la problemática del objeto, "...se debe distinguir entre los enunciados que cumplan la función de atribuir propiedades, y aquellos otros que sólo delimitan

³⁴ Para un mayor desarrollo de esta temática consúltese, Hugo Zemelman. De la historia a la política. México, Siglo XXI, 1190.

³⁵ El proceso de creación de objetos, el Dr. Zemelman lo reconoce como el "proceso de objetivación de la realidad". Hugo Zemelman. El uso crítico de la teoría. op. cit., pp.119- 123

configuraciones problemáticas o campos de objetos sin adentrarse en la caracterización de ningún objeto particular" (Zemelman, 1987: 110).

La capacidad de pensar abierta y creativamente, aquí se puede encontrar a la crítica operando como una forma de razonamiento que no se restringe en los contenidos o enunciados normativos de la teoría, sino que recupera la realidad como proceso dinámico, articulado y en movimiento. En ese momento el razonamiento es lo suficientemente autónomo para imaginar y combinar aspectos y dimensiones de la realidad, en forma creativa, para imaginar nuevos problemas, los cuales podrían no tener explicaciones teóricas en el momento, pero se estaría en la posibilidad de mover los límites de las estructuras teóricas ya dadas.

Es pues la crítica una posibilidad de identificar campos de problemas nuevos y con ello trascender las fronteras de la explicaciones y de las prácticas existentes, en síntesis es la aventura de ir hacia el encuentro de realidades diferentes.

La crítica como proyección hacia el futuro, es la consecuencia de la forma de razonamiento abierto; no se reduce a las explicaciones, trasciende no sólo los límites conceptuales sino que ofrece además la posibilidad de proyectarse hacia realidades nuevas aún no realizadas; es tocar el plano de las opciones y elecciones de parte del sujeto social que razona críticamente, en tanto éste encuentra posibilidades de imprimir dirección a las acciones y proyectos.

La función de la crítica en el campo de la educación

Partimos del supuesto de que la crítica es hoy en día una exigencia en el marco de la crisis actual, la cual se manifiesta en todas las esferas de la vida pública. La crisis es un momento de desestructuración de tales esferas, económica, política, ideológica, institucional, educativa y cultural; en la desestructuración algunos aspectos de la realidad tienden a reordenarse, incluso a cambiar cualitativamente; en otros casos, otros aspectos se mantienen relativamente, pero siempre la crisis es una manifestación del movimiento en momentos de agudización y articulación de las contradicciones.

Algunos rasgos de la crisis, en estos momentos testimonian el trastocamiento de las relaciones económicas regionales y mundiales, muestran los efectos de la globalización económica como uno de los proyectos del nuevo liberalismo económico, a este hecho acompaña el fortalecimiento de la nueva derecha como clase y grupo hegemónico

frente a los cuales se reagrupan los sectores marginados, subordinados o dependientes.

El discurso de la ideología que se expresa como "el discurso", es el de la libertad y democracia del neoliberalismo. Se habla de un nuevo orden mundial a fin de siglo, cuya dirección en la coyuntura actual "parece" ser tomada y direccionada por la nueva derecha. En el despliegue de la coyuntura, son evidentes también la movilización de tendencias contrahegemónicas, también en algunos órdenes se reorganizan las fuerzas para responder a la crisis y al embate de la nueva derecha; en las movilizaciones la capacidad de protagonismo social, regional y mundial dependerá de que en el futuro se alcancen niveles de negociación y lucha efectivos. El devenir de la historia, se expresa como un momento de desestructuración e interrogación.

La esfera de la educación no es ajena a este fenómeno de reordenación mundial, los discursos y las prácticas educativas se mueven, dos parecen ser las tendencias que se vislumbran desde la visión de México, al menos fueron los atisbos que se manifestaron en el encuentro en torno al currículum y sus perspectivas en el siglo XXI, en abril de 1991, específicamente el ámbito universitario³⁶.

La primera, propone un agotamiento y confusión severa en el campo, este se ha visto invadido por conceptos provenientes de otros campos, como por ejemplo los económico administrativos que entienden a la educación y a los proyectos curriculares como actividades para el control, la eficiencia y la más alta ejecución de la formación; también aparece el agotamiento de los discursos críticos debido al predominio de los proyectos modernizadores que pugnan por orientar la educación y a las universidades hacia el modelo de sociedad neoliberal; igualmente muestran como rasgo de confusión la irrupción en el campo de agentes responsabilizados de las prácticas educativas formados desde múltiples disciplinas, quienes en su práctica cotidiana no alcanzan momentos de consenso y claridad.

La otra tendencia manifiesta en el pasado debate, se podría ubicar como de apertura. Sin que se exprese como un proyecto coherente y articulado, se muestra como una serie de posturas que están moviendo los límites de los discursos, al incorporar en el debate nuevos rasgos de la realidad que están teniendo repercusiones importantes en las prácticas educativas y que obligan a reflexionar acerca de los límites conceptuales que las fundamentan.

Los rasgos expresados giran en torno a los temas de la crisis ambiental y el deterioro ecológico y sus implicaciones en el currículum, la crisis de los paradigmas sociales y educativos, el reto

³⁶ Nos referimos al I Coloquio Internacional: Currículum y siglo XXI. El Currículum Universitario. México, D.F. 22 al 26 de abril de 1991.

de la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología, los problemas que acarrea el proceso de globalización económica y sus consecuencias para las economías regionales cada vez más deterioradas y empobrecidas, el reto de la constitución de bloques y tratados contrahegemónicos para la defensa de los derechos humanos y los intereses locales y la salvaguarda de las soberanías nacionales, el reto de la defensa de los valores culturales, etc.

Estas fueron algunas de las dimensiones de realidad incorporadas a la discusión, lo que aquí importa destacar, es cómo esa inclusión y articulación de problemáticas exige a los pensadores del curriculum la necesidad de reinventar y reconceptualizar el plano teórico de la educación, es la coyuntura de los paradigmas y saberes educativos en crisis lo que está en cuestión, y sin que hayan aparecido estructuras o propuestas coincidentes; los planos de la discusión nos muestra que el campo y los tópicos de la discusión están en un momento de trastocamiento en sus múltiples niveles y dimensiones, lo cual puede explicar en parte la confusión del campo (A. Díaz Barriga, 1990), pero puede también ser considerado como un momento de apertura y proyección futura (A. de Alba, 1991). Enseguida revisemos someramente algunos rasgos del funcionamiento del pensamiento crítico en esta coyuntura.

La crisis de los paradigmas y sus implicaciones para pensar la educación.

Por el tipo de recorte de este trabajo, la función de la crítica en el campo del curriculum, es importante centrar la atención en una de las dimensiones de la crisis, la relativa a los paradigmas. Trabajar sobre esta tónica es indispensable para comprender los procesos educativos, los cuales son hoy fuertemente cuestionados.

Crisis y crítica de los criterios de cientificidad. Hoy son cuestionados los fundamentos y criterios de cientificidad en las ciencias sociales. El punto en cuestión es la no pertinencia de considerar como socialmente legítimo "el conocimiento" considerado científico, sistemático, logrado a través de los criterios de la normatividad metodológica científica, anulando así otras formas de conocimiento posibles. Este repliegue provoca la ausencia de reflexión filosófica y de la "teoría del conocimiento" necesarios para interpretar en el plano del pensamiento, ambas preconizadas en la filosofía kantiana en el siglo XVIII, según Habermas³⁷. Con base en este cuestionamiento, es imprescindible reconceptualizar categorías fundamentales como realidad, conocimiento, sujeto, crítica, política,

³⁷ Jürgen Habermas. **Conocimiento e interés.** Trad. M. Jiménez, J. Ivars y L. Santos. Madrid, Taurus, 1982, 348 pp.

esfera pública práctica, interacción, etc. en el ámbito de las discusiones acerca de lo social, así como en el de la educación como una esfera involucrada en la sociedad más amplia.

La necesidad de construir un nuevo lenguaje teórico en educación. El severo cuestionamiento de los criterios de cientificidad proporcionados por las categorías normativas universales -cerradas cuando se imponen como fundamentos del conocimiento social- de las ciencias naturales, fincadas en el método científico, las cuales han guiado al pensamiento dominante en la esfera de la educación; con amplia razón ha argumentado Henry A. Giroux acerca de la necesidad un nuevo lenguaje teórico para explicar desde una posición contrahegemónica y con dirección emancipatoria, los procesos educativos.

Giroux recupera las tradiciones del pensamiento marxista, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la filosofía de la liberación de Paulo Freire, entre otros; analiza los límites conceptuales y categoriales de estas propuestas teóricas, al igual que recupera sus posibilidades interpretativas en torno a la ideología, la conciencia emancipatoria, la necesidad de pensar en el principio de la esperanza y la utopía desde las posibilidades de los oprimidos, la capacidad de intervención, lucha y resistencia de las clases y de los grupos subordinados.

Apertura e incorporación de nuevas dimensiones de realidad

En la presente coyuntura histórica se manifiestan rasgos desestructurantes de múltiples procesos, entre los cuales se cuentan la crisis de los paradigmas teórico sociales, la crisis de la esfera pública y el fortalecimiento de la esfera privada a través del encumbramiento de los intereses neoliberales, en los intentos por construir un nuevo orden mundial, etc. Los rasgos de la crisis - desestructuración y recomposición social- impacta al ámbito de la educación como una de las dimensiones que están siendo determinadas por estos cambios acelerados de los años más recientes, se espera a su vez, que pueda surgir de este movimiento con posibles rasgos de determinación hacia las otras dimensiones de la sociedad más amplia.

En este marco de la discusión, parecen perfilarse por lo menos tres tendencias teóricas de la educación y del curriculum:

a) Una que preconiza la necesidad de orientar la educación con criterios de ejecución con alto grado de precisión y eficiencia (performance es el concepto empleado por los críticos norteamericanos), son los nuevos criterios de la actual

conceptualización de la productividad que invade los discursos neoliberales antes señalados.

b) La segunda tendencia queda como atrapada en el agotamiento y circularidad de los discursos críticos³⁸ al razonar los procesos educativos con base en los conceptos y categorías de corte crítico trabajados desde los años sesenta hasta los ochenta, si bien estos discursos develaron el peso del poder y la hegemonía y apoyaron a la vez los movimientos contestatarios frente a los aparatos de la dominación, se encuentran hoy, en el inicio de la última década del siglo, con el agotamiento y fragmentación de los discursos y prácticas, centrándose más bien en los límites cerrados y con fuertes dificultades para construir categorías nuevas que permitan avanzar en este campo.

c) Una tercera tendencia, a la que podríamos situar como de apertura y reanimación de la polémica en el campo del curriculum con miras al futuro, lo constituyen los incipientes, pero no menos importantes, estudios en torno a la incorporación de las nuevas dimensiones de la realidad, las cuales se vienen proponiendo como nuevas inclusiones y articulaciones para pensar con imaginación ciertos problemas impensados hace algunos años atrás.

Ejemplos o rasgos de la nueva tendencia incluyen dimensiones en torno a las cuales se piensa y debate la crisis de la realidad social y educativa. Algunos de ellos se han señalado como la ausencia de utopía social³⁹, que se desea opere como alternativa a la propuesta de la organización democrática neoliberal de la nueva derecha, debido a que en esta propuesta, el contenido de la democracia es impuesto por las esferas de poder y no por el ejercicio autónomo de los sujetos sociales "de la determinación social", quienes podrían constituir en un momento dado la nueva oposición, cuyos argumentos contestatarios, de lucha, negociación, resistencia y/o proposición estarían basados en un razonamiento abierto, crítico y creativo.

Igualmente importantes son los debates en torno a la incorporación de la dimensión ambiental, la reconceptualización y la defensa de los derechos humanos, así como la necesidad de pensar en las formas críticas y creativas en la incorporación de los avances de

³⁸ Un tratamiento interesante en el cual nos apoyamos para esta parte del trabajo, es el que proporciona Alicia de Alba en: "Del discurso crítico al mito del curriculum. reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha", en: Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México, ENEP Iztacala- UNAM. 1989. pp. 13- 33.

³⁹ Alicia de Alba. Ponencia presentada en torno a la problemática de la ausencia de utopía en el *I Coloquio Internacional: Curriculum y Siglo XXI. El curriculum universitario*. México, D.F., Mayo 22 de 1991.

la ciencia y la tecnología, al igual que comprender y asumir la complejidad del mercado de trabajo, y en dado caso, incidir en el proceso de segmentación y diferenciación acelerada del mercado⁴⁰.

La inclusión de estas dimensiones, en la fase de apertura y problematización abre los límites teóricos del campo, plantean la posibilidad de no pensar que el discurso crítico está agotado y que en cambio puede perfilarse hacia la construcción de nuevas categorías y conceptos que permitan mover los límites de las teorías, y así hacer posible la creación de lo que Giroux llama un nuevo lenguaje de posibilidad.

Es imperativo, hoy el pensamiento filosófico, reflexivo, interpretativo, en síntesis crítico en la educación para imaginar nuevas utopías posibles en torno a la cual puedan articularse los proyectos educativos de cara al futuro.

La especificidad de las cosas y la tarea social de la construcción de sujetos. Otro ejemplo del momento de desestructuración crítica es el dar cuenta de una nueva necesidad del pensamiento educativo de corte crítico, cuando se señala la urgencia de articular los nuevos problemas del campo educativo no a partir de una "unidad esencial o mítica" producto de una óptica iluminista en la educación⁴¹, sino dando cuenta de la especificidad de los problemas pedagógicos, esta situación es más aún necesaria en la región de nuestra vivencia, la heterogeneidad latinoamericana.

Importancia de pensar en los límites acerca de la relación pedagógica y de la relación con el conocimiento en la esfera de la educación. En estos momentos de fortalecimiento de la dominación, es imperativo identificar nuevas opciones, una de ellas es la necesidad de constitución de lo que señala Adriana Puiggrós como el "sujeto pedagógico" capaz de pensar críticamente la educación, lo cual significaría mover los límites de la crítica teórica hacia una crítica epistemológica teórica, creativa, con base en el razonamiento abierto que aventura la imaginación hacia dimensiones abiertas e impensadas.

Este pensamiento o forma de razonamiento en la educación permitirá identificar opciones para mover el campo, en el movimiento

⁴⁰ En el I Coloquio internacional: Curriculum y siglo XXI. El curriculum universitario, de 1991, se presentaron ponencias que versaron acerca de estas problemáticas, son las primeras aportaciones que llegan a nuestras manos en un espacio como éste que funge como difusor de los puntos de vista de los "protagonistas del curriculum".

⁴¹ Adriana Puiggrós. "La educación como campo problemático", en: *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza Editorial Mexicana-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1990.190 pp., pp. 25, 50. (Los Noventa 21).

del razonamiento cabe la posibilidad de transitar por la ordenación de las mediaciones o relaciones contenidas en las nuevas categorías, aquí iniciamos la reflexión sobre algunas de ellas.

Las formas de relación con el conocimiento. Ya se ha planteado una considerable crítica en torno a los rasgos y actitudes de la educación tradicional, un aspecto ampliamente tratado ha sido el tipo de relación que el sujeto en formación establece con el conocimiento que el currículum le presenta. Es por lo tanto la formación un complejo de procesos a lo largo de la vida universitaria, la cual está mediada por las formas de relación con el conocimiento.

Algunos discursos críticos revelan el carácter recurrente del deseo de formar a los profesionistas críticos y creativos⁴², pero trascender el plano voluntarista para arribar a propuestas formales curriculares en las que se exprese la concreción del deseo, ha sido un reto poco menos que imposible por el cual se siguen perfilando las acciones curriculares en las universidades públicas.

La conceptualización de la formación y las formas de vinculación con los saberes escolares puede entenderse en por lo menos tres sentidos distintos:

a) En un primer caso, la formación puede caer en el entrenamiento de habilidades para el "saber hacer", dejando de lado la formación como la apropiación de los conocimientos para pensar; ésta ha sido la propuesta de la educación empeñada en vincular los saberes escolares con el aparato productivo, propuesta dominante de las políticas estatales y de algunos sectores sociales vinculados a los intereses del aparato productivo nacional e internacional, en las décadas de los años setenta y los ochenta en las universidades públicas.

b) En un segundo caso, la formación se ha perfilado como una formación que vincula los conocimientos del saber hacer adquiridos, con la capacidad de saber pensar. Entendiendo que el saber pensar significa poseer una formación teórica, a partir de la cual los profesionales formados cuentan con el conocimiento de los fundamentos teóricos que les permita comprender el sentido de sus conocimientos y de sus prácticas⁴³.

c) Un tercer sentido de la formación, toma como fundamento la categoría de crítica con la que venimos trabajando, abriría los límites de la formación teórica hacia las posibilidades de una formación para el "saber pensar crítico creativo". En este caso el

⁴² En el Congreso Universitario celebrado en la UNAM en 1990, se tomó como acuerdo general la necesidad de formar profesionistas críticos y creativos.

⁴³ Angel Díaz Barriga y Concepción Barrón. *El currículum de pedagogía. Estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. México, ENEP Aragón UNAM, 1984.

saber pensar toca no sólo los rasgos de la formación teórica sino que remite al significado profundo del razonamiento tomando a la teoría como una herramienta para pensar creativamente, no la tomaría como la predicción o principio normativo, enunciativo del pensamiento. En otras palabras significa poder establecer una forma de relación, cualitativamente distinta, con los contenidos extraídos de los cuerpos del conocimiento que capacite al sujeto para imaginar formas de vinculación con las realidades, pasadas, presentes y futuras que incluyan planos de realidad en toda su riqueza y potencialidad.

Una formación universitaria con estas cualidades emplearía mecanismos de razonamiento para el uso de la razón en forma creativa, esta formación recuperaría la dimensión filosófica del conocimiento, tanto para los formados en las ciencias sociales y humanas, como en las denominadas exactas y naturales, Esta formación recibe también el nombre de formación epistemológico- teórica⁴⁴.

Una formación epistemológico teórica, caracterizada no solo por el dominio de los saberes teóricos, sino a la vez por las formas de razonamiento creativo en la apropiación de lo teórico, significaría la propuesta de una formación en la cual el sujeto recuperaría su capacidad crítica y extraería de sus conocimientos las posibilidades de acción e imaginación, para con base en estos incorporarse a nuevas prácticas profesionales.

Una formación abierta, crítica y creativa, haría de los profesionales universitarios seres capaces de enfrentar los problemas profesionales cotidianos desde las especificidades sociales, institucionales y locales, para lo cual tendría que inventar las formas de aplicación de sus conocimientos, con una inventiva que significaría el rechazo de la repetición irreflexiva de los saberes.

Esta formación epistemológica teórica, daría cuenta de los límites de aplicación social de los saberes, encontraría que su formación y ejercicio profesional está vinculado a proyectos económicos, culturales, sociales, etc, lo cual significa al mismo tiempo que su formación y práctica profesional vincula sus conocimientos con intereses sociales concretos; lo impulsaría por otra parte a buscar permanentemente la actualización e incorporación pertinente de los avances del conocimiento, no por el sólo sentido de estar al día (a la moda) en materia de conocimiento, sino por la necesidad de revisión crítica de su propia formación, buscando y preguntándose constantemente acerca de los límites de sus saberes

⁴⁴ Para encontrar sugerencias generales acerca de la inclusión de una formación epistemológico teórica en el currículo universitario, véase: Alicia de Alba. "Sobre la determinación curricular", en, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 1991.

profesionales y sociales en relación a los avances y las repercusiones sociales, históricas y culturales de su papel social como profesional.

Esto necesariamente haría pensar a los egresados su relación con la universidad, lo cual abre una posibilidad para imaginar un derecho y una exigencia de la formación permanente, es decir pensar que el conocimiento posee límites sociales, culturales, espaciales, temporales, etc.

Una formación y vínculo con el conocimiento así vislumbrado, es mucho más que el dominio de un saber acumulado, es más una forma de razonamiento creativo y crítico en torno a las estructuras conceptuales, que toma en cuenta las mediaciones y especificidades de la realidad, el profesional entendido como el sujeto profesional y no sólo como un técnico profesional, podría ser capaz de reorientar sus prácticas cotidianas en dirección de un cambio futuro, reconociendo que sus intenciones poseen un interés y compromiso ligado o identificado con un grupo, sector y clase social en particular.

Pareciera que el concepto de formación como el descrito, no es compatible con la categoría de crítica, en tanto que formar significa orientar los procesos cognitivos, racionales y actitudinales de los sujetos en formación, lo cual obliga a pensar que la formación para el uso del razonamiento significa la transformación de las prácticas y las formas sociales de relación de los sujetos con el conocimiento en la universidad, para dejar de ser ésta un espacio de acumulación y repetición del conocimiento y convertirse en un espacio de constante apertura, cuestionamiento y recreación del conocimiento⁴⁵.

Los planos lógicos y conceptuales de la categoría pensamiento crítico, educación y curriculum ebalorados en esta tercera parte del capítulo serán recuperados en los momentos del análisis de los textos emitidos y recepcionados entre los educadores interesados en el tema de la crítica y su vinculación al campo de la educación universitaria.

Desearía finalizar este capítulo que se refiere al intento de esclarecer o más bien, delimitar algunos rasgos lógico-analíticos y conceptuales de la categoría construida para esta investigación, es decir, la relación entre pensamiento crítico y educación. Consideraría que ha sido largo el recorrido de las lecturas, que se ha tenido que hundir la reflexión hasta los orígenes de la teorización crítica, para vincularla a la reflexión propia del campo educativo.

⁴⁵ Esta forma de relación con el conocimiento que brinda la universidad, da pie para pensar las dimensiones pedagógicas y didácticas de las propuestas curriculares tradicionales, así como también de las basadas en la racionalidad técnica.

De tal manera que si en este momento, al concluir este ejercicio de reflexión conceptual tuviera que exponer sintéticamente el sentido de trabajar con categorías, diría que si bien éstas constituyen articulaciones conceptuales analíticas con contenido explicativo, también y de manera importante, significan una capacidad lógica de reflexión; es decir, es la capacidad que tenemos de fijar temporalmente ciertos rasgos de organización del pensamiento que nos permite establecer vínculo con la realidad que se intenta comprender.

El recorrido no ha sido fácil, ni está concluido, pero podría apoyarme en lo que dice Trabulise (1995) en sus lecturas sobre el tema de conocimiento que elaboró la monja jerónima en el siglo XVII, que,

"la historia reciente de la ciencia ya no puede prescindir de la metaciencia, es decir de todo ese conjunto de factores que no son estrictamente científicos pero sin los cuales resulta difícil explicar el desarrollo de la ciencia como un fenómeno humano de gran complejidad. La ciencia del pasado, iluminada por los factores no científicos, ha permitido comprender que en su concepción y desarrolló jugó un papel relevante el llamado pensamiento simbólico, y que muchas de las más abstractas conquistas de la ciencia exactas -desde la física hasta la astronomía- tuvieron como axioma fundamental, es decir como proposición básica e indemostrable, una forma de pensamiento simbólico por medio del cual se deseaba penetrar en los aspectos más profundos ... de la realidad ..."
(Trabulise, 1995:21)

En esta cita, la denominación de ciencia alude a las ciencias positivas o exactas; lo simbólico se remite a la posibilidad de la reflexión más allá de la empiricidad de los fenómenos; en este lugar ubico a la facultad que nos brindan las categorías para pensar dos aspectos de la realidad social compleja.

CAPÍTULO 4

PRIMERA LECTURAS DE OBRAS CENTRALES DEL PENSAMIENTO DE HENRY A. GIROUX Y PETER L. McLAREN, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

[1a] "... discusión se antoja importante, principalmente para las próximas décadas, ya que es necesario encontrar y analizar nuestros vínculos en materia de educación y empezar a pensar en la problemática educativa a nivel mundial, en... una perspectiva más amplia que dé cabida tanto a la diversidad como al análisis de las relaciones estructurantes de dominación, así como para que, a partir de tal análisis, podamos construir, en términos de Giroux y McLaren, una pedagogía de la posibilidad y, en términos propios, una pedagogía del contacto cultural y la posibilidad"

Alicia de Alba (1991)

En este capítulo representa una primera síntesis o panorama del contacto que he tenido con la obra de algunos autores representativos de la Pedagogía Crítica Norteamericana. Constituye una descripción del intercambio académico y diálogo que se ha ido construyendo entre su discurso y el nuestro, aproximadamente desde 1988.

Este acercamiento es útil porque expone el contexto y la trama de lo que podríamos nombrar, un ejercicio o experiencia de la "pedagogía del contacto cultural" a la que alude Alicia de Alba en el pre-texto arriba citado.

Conviene por otra parte, ubicar ciertos datos y procesos que permitan esclarecer el sentido de las interrogantes elaboradas sobre la construcción metodológica que nos guía en la lectura de las principales obras de estos autores.

Si regresamos a las orientaciones metodológicas del ejercicio de la problematización, se entiende la necesaria referencia al contexto en el cual se mueve nuestro referente empírico.

Es en la presentación de los detalles de la realidad movida en un contexto (espacio y tiempo), la etapa donde se encontraron ángulos problemáticos y articulaciones analíticas que nos llevan a exponer en este capítulo los detalles de una lectura inicial a manera de acercamiento a los autores de la Pedagogía Crítica que trabajaron en Miami University durante la mayor parte de los años ochenta.

1. Síntesis problemática sobre el trabajo crítico en el campo de la educación.

En México y en otras regiones, se han ensayado alternativas educativas en las dos últimas décadas; en el caso de nuestro país, varios intentos de reforma y de nuevos proyectos educativos se introducen desde principios de los setenta hasta el período actual.

No caracterizo en extenso la problemática educativa del país, sólo cabe hacer mención como punto de partida, la serevísima crisis de la academia y la pérdida del liderazgo de los sujetos de la educación, en este marco de problemas (L. Chehaibar, 1991).

Al finalizar el siglo XX se reconoce una crisis aguda en diversos aspectos de la vida social. Las universidades públicas de países como el nuestro atraviesan por un estado de ciertos malestares que se manifiestan a través de: el predominio del sistema de enseñanza retórica pese a las propuestas innovadoras introducidas en las dos décadas anteriores; a la par se expresa la centralidad de la docencia frente a las otras funciones de la universidad como son la investigación, el servicio y la difusión; predomina la tendencia de la formación centrada en los contenidos disciplinarios en detrimento de una formación creativa en la resolución de problemas sociales (UNESCO-CRESALC, 1992); la obsolescencia de la formación de sus egresados, si no en todos los casos, si en grandes proporciones y en algunas carreras más que en otras (Marín, 1993; Orozco, 1995a).

Entre otros rasgos preocupantes destacan en este contexto de crisis: el insuficiente desarrollo de la investigación en todas las áreas de conocimiento (Guevara Niebla, 1992:56-60); la escasez de recursos financieros y sus repercusiones en el deterioro académico; la burocratización de los mecanismos de acceso al conocimiento; la devaluación de los salarios de los universitarios; la "desprofesionalización académica" provocada entre otras causas, por salarios insuficientes y por los resabios de la masificación de la

universidad (Cuevara Niebla, 1992); la desarticulación de las funciones de investigación, docencia, difusión y servicio (UNESCO-CRESALC, 1992; Guevara Niebla, 1992); la falta de un vínculo más orgánico en la actual coyuntura entre la universidad y la sociedad más amplia.

Se observa el desencanto y cierta inercia actitudinal en varios de los miembros de la comunidad universitaria (Chehaibar, 1995)¹; entre muchos de los académicos se presentan tensiones ante las insatisfacciones que representan los programas evaluadores del rendimiento y la productividad académicas; aparecen otras tensiones entre los estudiantes que no encuentran cabida en las oportunidades que ofrecen las universidades.

En el pasado como en la coyuntura actual, diversas posturas se debaten entorno a la interpretación de los problemas y sobre las líneas propositivas que acompañan a estos debates.

No es el caso en esta parte del trabajo caracterizar a fondo, cada una de estas posturas, baste tan sólo enunciarlas para comprender las funciones y los retos de un pensamiento de corte crítico en educación.

Entre las propuestas educativas y alternativas curriculares en nuestro país, se han estudiado dos orientaciones principalmente: 1) la propuesta de la Tecnología Educativa con fundamento en la Teoría Curricular norteamericana, la cual se incorpora por iniciativa de la reforma educativa impulsada por el Estado mexicano a principios de la década de los setenta, y, 2) una orientación diversificada y nutrida por varias teorías educativas críticas que se oponen y cuestionan los fundamentos, los fines y las prácticas de la Tecnología Educativa.

Con base en diversas posturas críticas, varios proyectos han intentado hacer de la educación un espacio de alternativas que no limita la educación a la instrucción, sino la conciben como una práctica social democrática, plural y comprometida.

Hoy en día estas propuestas son motivo de cuestionamientos en el marco de los más recientes cambios sociales, económicos y políticos en el mundo y en las regiones; los nuevos cuestionamientos

¹. Si bien es cierto que entre muchos de los universitarios emerge una actitud de apatía y desencanto, no quiere esto decir que es un síntoma absoluto, persisten por fortuna, aún en medio de los embates de la crisis, espacios colectivos que con grandes dificultades se esfuerzan por sostener reflexiones colegiadas y siguen comprometidos con la tradición del diálogo plural y tolerante, creativo y crítico de la producción y el intercambio de la cultura que caracteriza a la tradición de la universidad pública mexicana.

a su vez enfrentan el reto de superar problemas cada vez más complejos o que antes no se habían abordado desde la perspectiva educativa.²

Al mismo tiempo se discuten los problemas de los lenguajes y teorías educativas que poca claridad reportan al conocimiento de la educación, porque no analizan a profundidad los currícula de la formación de profesores. Como consecuencia encontramos una incapacidad o bloqueo (de Alba, 1996) conceptual y categorial para pensar acerca de los límites de la educación y de sus retos actuales. Esto a su vez se convierte en obstáculo para mover el campo de lo social y, de la educación como parte de él, hacia horizontes utópicos humanamente posibles.

En síntesis, a fines de siglo, el campo de la educación atraviesa por una compleja crisis, más compleja que la comprendida en las dos décadas anteriores, porque en aquellas se tenían al menos cartas o propuestas sobre las cuales apostar, mismas que se llevaron al plano del ejercicio pero que actualmente están en franca retirada o repliegue. Se reconoce que las alternativas que se presentaron no cubrieron las expectativas formuladas por las posturas tecnicistas ni por las alternativas críticas.

Esta situación justifica el interés de abrir una línea de investigación en el ámbito de las teorías educativas, porque en ello encuentro límites conceptuales y categoriales sobre los cuales hoy resulta prioritario pensar e incorporar a las reflexiones educativas.

Podrían detectarse en este tipo de indagaciones criterios posiblemente potenciales para reorientar las prácticas educativas (currículum, formación de maestros, planeación, evaluación, investigación educativa, etc.), o para delimitar bases de teorización y problemáticas que nos lleven al menos a plantear los problemas en toda su complejidad y de manera diferente.

El debate anima una revisión amplia de los fundamentos, intereses, intencionalidades y expectativas que se discuten sobre los rumbos que la educación tenga que orientar en aras de encarar el futuro de una manera comprometida. Para decirlo en pocas palabras, los trabajadores de la educación necesitamos revisar las teorías educativas desde sus fundamentos, para intentar fundamentar hoy de

² Alicia de Alba, Lourdes Chehaibar (1994) desarrollan un trabajo sobre la panorámica del currículum en México de los setenta a los noventa. Explican la génesis, períodos, desarrollos, alcances y límites de las alternativas curriculares impulsadas en el período señalado en nuestro país; por ejemplo, las propuestas basadas en la Tecnología Educativa, las innovaciones curriculares con énfasis en lo técnico; las innovaciones curriculares críticas, entre otras.

manera diferente y con nuevas bases más sólidas y objetivas, la construcción de problemas y la visualización de alternativas (plano de intervención irstituyente de la praxis educativa).

Bajo estas intenciones, desde 1988 vengo revisando las fuentes teóricas, ("saberes educativos", "discursos educativos", "teorías educativas", etc., de Alba, 1990b:19-53) que han alimentado el pensamiento educativo en México, particularmente en el campo del curriculum.

Los intentos de los autores que han escrito en México sobre el problema teórico, se han fundamentado en múltiples corrientes y saberes incorporados a la educación, sería interesante comprender a partir de qué fuentes se han valido, cómo las incorporan a la lógica de su pensamiento y entender a qué límites conceptuales y sugerencias prácticas arriban.³

En esta línea de investigación de corte conceptual son varias las huellas teóricas que necesitamos reconstruir, entre ellas se encuentra la línea de la Pedagogía Crítica norteamérica que empieza a conocerse en México desde mediados de la década pasada.⁴

Existen otras corrientes teórico educativas igualmente importantes que tendrán que someterse a una revisión sistemática y rigurosa; quizá, pensando un poco en Foucault (1982), esto signifique cierta forma de reconstruir la *arqueología del saber* educativo producido en México, para poder comprender no la superficie de los discursos que se incorporan a la educación, sino el plano de significación a partir del cual los sujetos de la educación construyen y direccionan su pensamiento y sus intervenciones.

³. Podemos citar en la línea de la reflexión teórica en educación en una primera etapa, las investigaciones de Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba y María Esther Aguirre, investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad en la UNAM), también se identifican los trabajos de Rosa Nidia Buenfil del Departamento de Investigación Educativa DIE (CINVESTAV); de Alfredo Furlán en la ENEP-Iztacala-UNAM; Roberto Follari cuando trabajó en México en la UAM-Azcapotzalco y actualmente en la Universidad de Mendoza en Argentina; se incluyen también las investigaciones de Juan Carlos Gensiro en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco. En una segunda etapa se recuperarían estas mismas líneas de investigación y se agregarían la de otros autores como los de Marcela Gómez Sollano en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; y el equipo que actualmente en la UPN Ajusco viene trabajando en esta línea.

⁴. Como se menciona más adelante, es a partir de la década de los sesenta que empiezan a conocerse obras de autores críticos norteamericanos que adoptan un punto de vista y oposición frente a la corriente liberal y conservadora de la educación en los Estados Unidos (Olac Fuentes Molinar, 1985).

En palabras de Foucault, diríase que la lectura frente a la historia, un documento o texto no consiste en:

"interpelarlo, ni tampoco [saber] si es veraz y cuál sea su valor expresivo, sino trabajarlo desde el interior y elaborarlo, ... tratar de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos series de relaciones" (Foucault, 1982:9-10)⁵.

Es el sentido de las relaciones de los discursos educativos lo que interesa. La intención es comprender los alcances y los obstáculos presentados para pensar los problemas y las alternativas educativas. Particularmente me interesa la línea de corte crítico por varias razones.

a) Porque de los setenta hacia acá, se esgrime el argumento de la crítica de manera explícita en los discursos educativos creados, adoptados y desarrollados en México (de Alba, 1989); esto en la perspectiva del análisis del discurso diríase que puede tender hacia dos direcciones por lo menos:

- Por una parte, la crítica corre el riesgo de *sedimentarse* y de *representarse* como mera *presencia* del discurso educativo.

- En una segunda dirección o sentido, cabe también la posibilidad de una *reactivación* (Laclau, 1990) y de una *resignificación* del sentido del pensamiento crítico y de su incorporación al campo educativo, así como una *resignificación* y *actualización* con sentido de los lenguajes que los educadores sostenemos para pensar y actuar como sujetos de la educación.

b) Porque la crítica se ensaya como postura declarada en algunos proyectos académicos concretos; es el caso, por ejemplo, de las universidades democráticas, críticas y populares conformadas en los setenta en México (Universidades Autónomas de: Puebla, Guerrero, Sinaloa, Zacatecas, Chapingo, principalmente).⁶

⁵ En el Capítulo 1, ya se mencionó el empleo del recurso o herramienta metodológica de la unidad de análisis del discurso como juego relacional de elementos y componentes lingüísticos y extralingüísticos; y también como juego de relaciones de significantes y significados.

⁶ Estos modelos de universidad enfrentan desde fines de la década pasada severos cuestionamientos académicos y políticos desde su interior y desde el punto de vista de otros sectores sociales externos a la universidad. Hoy atraviesan por una fuerte *dislocación* y *transformación* del sentido crítico de

c) Es necesario comprender la compleja realidad de nuestra educación para intentar superar hasta donde sea posible, los obstáculos y contradicciones, límites y carencias, en los que derivan los discursos y prácticas de corte crítico en educación en nuestro país.

Sostengo en otros trabajos algunos supuestos sobre el carácter complejo y difuso de la crítica en el discurso de las universidades, al grado de que la noción de crítica ha perdido su significado imaginativo y alternativo. (Orozco, 1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1995a).

d) Al mismo tiempo, asumo como válida la necesidad de reconstruir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento⁷ y como una capacidad imaginativa y comprometida de nuestra cultura, gestada en procesos de identidad a través de las generaciones más importantes que la han hecho posible. Si lo que se pretende es pensar en proyectos alternativos en la universidad pública en México, un tipo de estudio como éste creo, se justifica.

e) Por último, en oposición a una postura cerrada, desencantada del trabajo crítico que circula como rasgo de ciertas identidades académicas (Chehaibar, UNAM), estaría una línea de crítica teórica de la educación para intentar construir o reconstruir nuevas categorías que nos permitan enfrentar los retos de la educación. Es central el comprometernos con nuestra propia formación en el campo de la educación en estos tiempos.

En mi proceso formativo en educación llegué a entrar en contacto, desde 1986 y de manera sistemática desde 1988, con una corriente de pensamiento crítico que llamó mi atención porque representó, al menos en aquellos momentos, una perspectiva crítica para problematizar y enriquecer el lenguaje teórico en el abordaje de la educación.

Al principio este acercamiento constituyó una revisión más curiosa que sistemática; posteriormente, se leyeron trabajos más

sus proyectos, deslizando algunas de estas universidades hacia los proyectos modernizadores de fines de los noventa. Estos cambios y transformaciones dicho sea de paso han introducido a estas universidades públicas en un juego de relaciones complejas entre los rasgos de sus identidades pasadas, los nuevos componentes de la identidad de la modernización que se les está imponiendo y, de las reconfiguraciones que sus rasgos pasados adoptan en sus nuevas estructuras y reglamentaciones. El cuestionamiento también se dirige, con ciertos matices, a todo el conjunto de la universidad pública mexicana.

7. El concepto "forma de razonamiento", "lógica de razonamiento" lo recupero con base en la propuesta del "uso crítico de la teoría" de Hugo Zemelman (1987, 1992).

actualizados que habían producido autores como Michael Apple, Thomas Popkewitz, Stanley Aronowitz y Henry Giroux, principalmente.

Encontré ya bajo una idea más analítica, una basta obra crítico pedagógica que se venía produciendo de manera prolífica en los Estados Unidos, la cual empezaba a establecer contactos con algunos países latinos de lengua castellana y portuguesa, por ejemplo en España y algunos países latinoamericanos como Brasil, México y Argentina.

Iniciamos entonces, un reducido grupo de académicos la tarea de traducir algunos trabajos y hasta libros de algunos de estos autores norteamericanos, intentando al mismo tiempo establecer un contacto más cercano, ya no sólo con las obras sino con los autores mismos⁸.

Así nació la idea en este grupo de profesores e investigadores de conocer la corriente de Pedagogía Crítica. Frente a esta iniciativa, la Dra. Alicia de Alba, investigadora del CESU-UNAM ha promovido esta modalidad de trabajo a través del proyecto: *Génesis y desarrollo de campo de curriculum*, que ha venido desarrollando en este Centro desde 1982.

El tipo de conocimiento que se busca construir a través de estas lecturas se ubica en la perspectiva de la comprensión. Intencionalmente se planea profundizar, repensar, interrogar, reflexionar sobre la compleja problemática de la *relación pensamiento crítico y educación*, -particularmente en el campo del curriculum- porque en él se venían desarrollando nuestras prácticas educativas en el espacio de las universidades públicas.

En este capítulo, se resume parte de la recuperación de aquel inicial contacto e intercambio pedagógico.

⁸. En estas formas de acercamiento a los discursos de los autores ubicó como importantes los trabajos de traducción y difusión de estas obras a través de eventos académicos. Para hacer posible estas actividades el CESU fungió como institución convocante frente a otras para constituir comisiones, comités y equipos que hicieron posible estas acciones. Fue el periodo de mi incorporación como becaria al CESU. Este tipo de diálogo y organización educativa contribuyó a configurar el concepto de investigación formativa al que hice referencia antes, una de cuyas características es precisamente el diálogo, la comunicación, la producción de conocimiento de manera colectiva y con diferenciación de funciones y niveles de participación.

2. El surgimiento de la orientación educativa crítica en los Estados Unidos de Norteamérica.

La influencia del pensamiento educativo crítico producido allende el río Bravo en las últimas décadas, ha incursionado en México en dos momentos y a través de dos enfoques. El primero recupera una tendencia crítica centrada en los aportes de la *Nueva Sociología de la Educación* de influencia inglesa; bajo esta corriente las críticas llevan la intención de develar los procesos ocultos escolares y de algunos de los procesos de constitución de normas como son la sumisión, la aceptación tácita de la realidad simbólicamente instituida y de mayor sedimentación y, también de mayor fijación de sus relaciones culturales que se originan y se desarrollan a través de diversos códigos; así como también de la reproducción de las normas, valores, tradiciones y pautas que regulan las interacciones sociales⁹.

El segundo enfoque corresponde a un momento de recuperación (valoración) y señalamiento de los límites conceptuales de la Nueva Sociología y de las teorías de la reproducción económica, social y cultural, las cuales también fundamentaban las ideas de los críticos norteamericanos de los sesenta y principios de los setenta.

Esta segunda etapa corresponde a la corriente de la Pedagogía Crítica de los ochenta y de los noventa, y es el marco en el que emerge la polémica de la movilización del campo de la teoría social.

En su origen la Pedagogía Crítica intenta superar los supuestos reproducionistas de la lógica de la correspondencia que subyacía a los primeros enfoques críticos, esta corriente crítica cuestionaba también el avance de la tendencia tecnologicista en educación.

⁹ Desde el punto de vista de la producción y el desarrollo de las teorías educativas es importante mencionar que como parte de los debates de la sociología norteamericana se tuvo un encuentro rico con los teóricos clásicos como Marx, Weber, Durkheim. La teoría social en el contexto norteamericano venía ya cobrando auge antes y después de la segunda posguerra bajo el impulso y la orientación del interaccionismo simbólico, de la etnometodología. La nueva ola teórica traía consigo el desplazamiento, o al menos una tensión teórico conceptual de las creencias y principios de la ciencia empírica y su método hipotético deductivo con sus recursos de observación en términos exclusivamente operacionales. Se abre paso con este deslizamiento la incorporación de enfoques, recursos metodológicos, noción de ciencia y mecanismos y estrategias técnicas de la investigación social, centrados en la empresa de la ciencia interpretativa sostiene Anthony Giddens y Jonathan Turner en la recuperación que hacen de las principales tendencias de la teoría social de este siglo. Es cuando cobran sentido para la observación interpretativa los problemas de significado, comunicación, interacciones y traducción de sentidos. (Giddens y Turner, 1990: 10-11).

La visión política, emancipatoria, ética, social y cultural caracteriza el segundo momento y se constituye en un rasgo que identifica a la corriente que aquí se estudia.

En ambas etapas, los críticos se oponen a la educación tradicional y conservadora en los Estados Unidos. Ellos construyen su argumentación en la que ponen a jugar relaciones y configuraciones conceptuales recuperadas de las teorías que cobraron fuerza como discursos sobre lo social, por ejemplo en problemas centrados sobre la constitución de la identidad, el tema del sujeto, las interacciones, los lenguajes, etc. Así, los autores y sus obras empezaron a difundirse no sólo entre los educadores norteamericanos, sino entre quienes los leen en otros países y contextos culturales.

En su primera etapa como ya mencioné, el pensamiento crítico se limitó a develar los procesos ocultos vividos por los estudiantes en las escuelas, procesos mediante los cuales se expresaban los mecanismos de resistencia pasiva ante el poder y la dominación de la sociedad capitalista. Esta es la orientación que inicialmente empieza a conocerse en México a través de traducciones al español o directamente de la lectura en inglés, en espacios de investigación educativa en donde se intentaba una lectura diferente de los fenómenos y de los problemas educativos (Fuentes Molinar, 1985).¹⁰

Este capítulo aborda, brevemente, el estudio de los planteamientos de la segunda etapa. El interés particular sobre el pensamiento crítico en los Estados Unidos, se basa en las siguientes razones:

1. Por el rigor del trabajo que asumen los críticos norteamericanos, quienes se comprometen con un estudio a fondo sobre los debates de la teoría social contemporánea. Buscan ellos comprender las funciones del pensamiento teórico en relación a la práctica social y como posibilidad para construir un proyecto pedagógico. Estos teóricos expresan a la pedagogía como un proyecto y como una práctica cultural (Giroux, 1992).

¹⁰. Concretamente en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CIVESTAV-INP) algunos investigadores de renombre como Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Olac Fuentes Molinar, entre otros, empezaron a interesarse en los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación. Posteriormente esta corriente ha cobrado adeptos, principalmente entre los maestros de la educación básica, en algunos casos con excelentes trabajos de investigación acerca de la vida en las escuelas (Rockwell/Ezpeleta, 1983. Remedi, 1987); en otros casos y en detrimento de la comprensión de la educación, la apropiación que han hecho los maestros de estos planteamientos deja mucho que desear por la falta de rigor en el manejo conceptual y metodológico de la investigación de corte cualitativo.

2. Por la valoración que en esta corriente se hace del papel de la teoría, no en el sentido de buscar el estatus de científicidad, sino por el significado que la teoría pueda jugar en la construcción de la autoconciencia, asumiendo en ello, una concepción del estudio de lo social diferente a la sola explicación y descripción de los hechos. Ubicaría a esta perspectiva dentro de la tradición de la comprensión de las ciencias sociales (Mardones/ Ursúa, 1987) .

3. Es de interés su estudio, en tanto esta corriente crítico social y educativa no se encasilla en límites teóricos y prácticos cerrados del pensamiento, se esfuerza por comprender la complejidad de la realidad desde una perspectiva de la constitución de lo social como un proceso histórico político y ético. En ese sentido su construcción lógica y teórica es igualmente compleja, pero inacabada no exenta de una revisión crítico-reflexiva.

La corriente brinda un espectro de categorías que abren ángulos de observación, particularmente significativos para los retos que hoy enfrentan el pensamiento y las prácticas educativas.

4. Es el plano del "pensar categorial" (Zemelman, 1987), uno encuentra que estas proposiciones teóricas de la pedagogía crítica intentan superar un tipo de lectura plana y repetitiva. En ello radica la potencialidad de ésta y otras posturas críticas en la educación (Grozco, 1991b) .

5. Hace falta una comprensión profunda y cualitativa de los planteamientos de la Pedagogía Crítica, al igual que de otras influencias y discursos educativos que se leen y discuten en México, porque observo que si bien existen formas de resignificación a las que he denominado de apropiación del lenguaje conceptual y de identificación de ángulos de visión propios; existen otras lecturas sobre esta línea de pensamiento que podrían significarse como fragmentadas, de manejo ligero, confusas (Angel Díaz Barriga, 1990), repetitivas (de Alba, 1989) .

6. Estas segundas formas de lectura, si bien introducen el uso de algunos conceptos derivados de las corrientes críticas, no incorporan suficientemente la "potencialidad categorial" (Zemelman, 1987) de los debates teóricos.

Hasta este momento tres son las lecturas o formas de lectura y recepción que hemos detectado hechas en México en torno al discurso de la Pedagogía Crítica:

1) una lectura que podríamos nombrar como de "embelesamiento". En ésta el lector queda atrapado de manera fuerte por lo impactante que este discurso resulta ser en sus presentaciones iniciales. Pero lo riesgoso que en esta lectura observo es que ella anula, si no de manera total sí en fuerte medida, cualquier posibilidad de reflexión

y autoreflexión crítica y de recuperación de la capacidad imaginativa del sujeto¹¹. Predomina la presencia del contenido del discurso crítico en este caso, más que la potencialidad de su lógica de pensamiento.

2) Una segunda modalidad de lectura rechaza la Pedagogía Crítica y lejos de reconocer que ella aporta líneas al pensamiento educativo, resulta ser -desde esta forma de recepción- una corriente teórica poco relevante porque según algunos lectores no plantean ideas novedosas, o, porque su discurso resulta dogmático (Furlán/Pasillas, 1992).

3) La tercera forma de lectura que encuentro coexistiendo con las dos primeras configura una interpretación que conlleva una *postura propia* ante el discurso de los norteamericanos. No se pierde en él, no se diluyen los elementos constitutivos que le dan sentido al discurso y a la identidad pedagógica desde donde se lee a los críticos de Norteamérica.

Esta tercera lectura la llamo de *interlocución*, la cual adopta dos rasgos o sentidos hasta donde puedo ver.

En un sentido la corriente dialogante de interlocución recupera algunas líneas de problematización y categorías que someten a discusión y reflexión detenidas. Los interlocutores-lectores mantienen un diálogo con los autores norteamericanos, interactúan con ella sin perder su identidad primaria, eso la llamo de *interacción crítica* y por lo mismo es más abierta y no unilateral.

En otro sentido, la lectura de interlocución recupera la potencialidad del pensamiento leído para señalar los límites y las ausencias en sus planteamientos que se pueden observar desde el contexto cultural y social nuestro (de Alba, 1991). Incluso se señala en esta lectura la conveniencia de establecer acciones que les permita a los educadores del sur presentar cuestionamientos cara a cara ante los norteamericanos. Este diálogo a juicio de Roberto Follari podría establecer los puntos de diferencia y de encuentro en torno a temáticas importantes como el debate modernidad/postmodernidad.

¹¹. Esta lectura se ha observado a través de los eventos académicos realizados en la ciudad de México y en algunas instituciones educativas en Guadalajara, Querétaro, Estado de México, Puebla y Veracruz, desde 1988 a la fecha, más recientemente se ha expandido por las conferencias de McLaren en Estados como Nayarit, Baja California Norte y en Ciudad Juárez. En estos foros algunos críticos norteamericanos de la segunda etapa han expuesto ideas ante un amplio auditorio de maestros y estudiantes (P. McLaren, 1988-1995; Henry A Giroux 1989; Michael Apple 1989-92, Donald Macedo 1992 y Antonia Dader 1992)

Es conveniente analizar ciertas formas del diálogo que habría que replantear, el uso de la lengua por ejemplo. A los norteamericanos les cuesta trabajo aprender el español, sólo algunos de ellos como Michael Apple y Peter McLaren hacen esfuerzos por entender nuestro idioma; sobre todo este último teórico de origen canadiense ha asumido como tarea el aprendizaje de una modalidad de uso del español como es el uso chicano cercano a çel en los Estados Unidos.

McLaren por ejemplo, se ha propuesto entender el uso de la lengua para comprender las formas de subjetividad de la comunidad chicana en los Estados Unidos, en la zona de los Angeles, California, principalmente. Su aprendizaje se delimita a los chicanos y sus formas de lucha en el contexto norteamericano, hacer falta en él una comprensión más profunda de los códigos de la cultura de los pueblos latinoamericanos, o al menos en lo que se refiere a México como él pretendel².

7. Por último, tomando en cuenta el actual contexto de las relaciones entre México y los países del norte, en el marco de la globalización cultural. Resulta ser éste un momento posible para darnos la oportunidad de empezar a mover la lógica de los "juegos de lenguaje" entre educadores mexicanos o que aquí se encuentran produciendo y, los teóricos críticos y de otras corrientes educativas pertenecientes a la cultura del norte.

Visto esto desde otro ángulo -el político-económico- ya es la hora de ensayar nuevas formas de comunicación que logren mover la lógica de la *sobredeterminación* que están teniendo las fuerzas políticas y sociales en el marco de consecuencias de los acuerdos al Tratado de Libre Comercio (TLC).

En este marco, las tensiones impactan con desventaja a los agentes sociales de los países del sur que se mueven en la arena del TLC, y de las secuelas culturales y educativas de la globalización. Me adelantaría a sostener que la educación es un campo en el que pueden empezar a ensayarse otras formas de diálogo que vayan más allá de la recepción tácita y acrítica.

Se está dando ya una etapa de incertidumbre en la que no se sabe en qué aspectos o rumbos se definirán las nuevas relaciones de poder entre los países que están siendo movidos hacia los procesos de globalización. La tendencia más visible por cierto es el

¹² Peter McLaren mantiene vínculos académicos con comunidades educadoras en Brasil, desconozco su comprensión en el uso de la lengua en este medio, por lo cual la idea aquí señalada se refiere más bien a su contacto con los medios educativos mexicanos.

endurecimiento de las imposiciones de las esferas de poder económico, judicial y político de los norteamericanos hacia nuestro país.

No estaría por demás conocer las críticas que los educadores norteamericanos plantean hacia el campo de la educación en su contexto, cómo se ubican en el intercambio o relación de las ideas en esta etapa de "apertura"; ello podría constituirse en referente para interpretar el sentido del proyecto político y económico que sabemos impacta y seguirá repercutiendo, en algunos sentidos, en los proyectos educativos en el futuro.

3. La Pedagogía Crítica norteamericana en México.

Las primeras lecturas de autores críticos norteamericanos.

En México se empiezan a conocer las obras de autores identificados en la corriente crítica de los Estados Unidos de Norteamérica, aproximadamente a mediados de la década pasada.

Estudiosos del curriculum y de la sociología de la educación en México comienzan a traducir y a difundir las perspectivas críticas del vecino país del norte desde sus centros de investigación, entre ellos se encuentra el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM Iztapalapa) y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

Olac Fuentes Molinar, siendo investigador del DIE, publica en 1985 una antología en la colección "Biblioteca Pedagógica", editada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Reúne en este espacio editorial bajo el título: *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, trabajos de autores que desarrollan una corriente de pensamiento crítico en los Estados Unidos en la década de los sesenta; incluye obras de teóricos de la educación, de pedagogos que trabajan en el plano de la teoría y algunos relatos de maestros que hablan de sus experiencias desde una perspectiva crítica.

Reune trabajos de ocho autores, Paul Goodman, Jules Henry, John Holt, Neil Postman, Charles Weingartner, George Dennison, James Herndon y Herbet Khol. Todos estos autores se ubican en la primera etapa de la tendencia crítica, tal como hicimos mención, Fuentes Molinar los denomina pensadores del "humanismo radical"; sus escritos comienzan a publicarse en los Estados Unidos en los años sesenta y su principal mérito es mostrar cómo la cultura norteamericana no se

sostiene sólo en la uniformidad ideológica dominante, sino que abre espacios para el pensamiento crítico (Fuentes Molinar, 1985:13).

Los críticos humanistas radicales muestran como los procesos escolares contribuyen a plantear las diferencias de clase, raza y cultura. No niegan la continuidad de la existencia de las escuelas, pero proponen reformas hacia su interior para que puedan ser distintas, sobre todo replanteando la función del saber y del papel que juegan los que enseñan y de los que aprenden.

A juicio de Olac Fuentes, estas lecturas son reveladoras de los problemas de la escuela como institución, aun cuando reconoce que los contextos y las particularidades educativas nunca pueden generalizarse, Fuentes invita a los educadores en México a reflexionar sobre el problema de la dominación y la falta de libertades en las escuelas.

El siguiente año Patricia de Leonardo (1986), publica otra antología en la misma colección bajo el título de *Nueva Sociología de la Educación*; incluye trabajos de Henry A. Giroux, Michael Apple, Pierre Bourdieu y Raymond Williams. Son trabajos que comprenden una teorización enriquecida, en tanto critican desde nuevas dimensiones y categorías a la teoría liberal de la educación; recuperan las tesis de la reproducción, pero desde una reconceptualización de los límites de ésta al señalar una distinción entre el concepto de reproducción como correspondencia y, otro que analiza los procesos y las relaciones entre educación y sociedad desde una perspectiva dialéctica y abierta a otros procesos no necesariamente reproductivos, como son los de resistencia cultural. Esta segunda perspectiva señala los determinismos y las limitaciones de la lógica de la correspondencia.¹³

Entre 1985 y 1986, adquiere amplia difusión en los espacios curriculares de formación de maestros, un artículo que Henry A. Giroux publica en 1979 con el título: *La nueva sociología del currículo*, el cual se traduce en una área de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por H. Rojas con la revisión de Prócoro Millán (s/f). En este trabajo Giroux pone el énfasis en la dimensión política del conocimiento, ya que desde entonces y hasta ahora, uno de los grandes significados de su producción teórica es reconocer la importancia de la reflexión y producción teórica en relación a la generación de la autoconciencia orientada a la emancipación social, ideológica, cultural y política (Galán/ Marín, 1988).

¹³. Estas dos antologías citadas fueron publicadas con el propósito de hacer llegar a los maestros, sobre todo de la educación básica, las aportaciones teóricas que se produjeron entre la década del sesenta y principios de los setentas. De alguna manera esto explica el impacto de la línea de la *Nueva Sociología de la Educación* en la formación de maestros.

Uno de los trabajos más leídos a mediados de la década pasada fue el sugerente artículo de Giroux, publicado por la Editorial Era (1985) bajo el título: "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación; análisis crítico". El artículo aparece en los Estados Unidos entre 1981 y 1982, en este período se encuentra él trabajando en la Universidad de Massachusetts en Boston.¹⁴

La publicación de su artículo le cuesta a Giroux el ataque y la expulsión prácticamente de esa universidad.¹⁵ El autor marca un giro diferente en relación a las corrientes de corte crítico reproducciónistas marxistas en aquel momento; en él plantea nuevas pautas para un análisis riguroso y sugerente respecto a los límites teóricos y consecuencias práctico educativas de las tesis de la reproducción económica y cultural. Giroux incorpora la categoría de hegemonía de Gramsci y también las posibilidades de las teorías de la resistencia en el campo de la educación. El ideal de la emancipación es una de sus preocupaciones centrales.¹⁶

Particular atención brindan los lectores interesados en la educación en México a dos libros traducidos en España de Michael Apple: *Ideología y Curriculum* (1985) y *Educación y Poder* (1987). En ambas obras este autor analiza agudamente las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura. El segundo libro, a criterio del propio Apple, más optimista que el primero, propone una lectura sobre las instituciones culturales, económicas y políticas, como escenarios de relaciones personificadas de dominación y subordinación.

Estas nuevas relaciones problemáticas son analizadas por Apple en términos de clase, raza y género, apartándose un tanto de la óptica de la reproducción dominante unilateral y determinista; sus obras a partir de este momento revaloran la categoría del poder cuando éste abre espacios de rechazo en las escuelas.

¹⁴. Este artículo suscitó gran polémica con los educadores de la línea más conservadora en Boston, sus planteamientos son retomados y tratados con mayor amplitud en el libro que publicó en 1983 bajo el título de *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. De este libro existe traducción al español editado por Siglo XXI Editores- CESU/UNAM (1992).

¹⁵. Después fue a trabajar a la Universidad de Miami en Ohio. Actualmente se encuentra en Pennsylvania.

¹⁶. Este artículo, por el espacio en el que aparece cobra amplia difusión. Impacta, por ejemplo, en los contenidos curriculares de la formación de profesores y en los eventos académicos de actualización de la educación. Así, el artículo es reproducido en algunas antologías sobre el tema: Marín/ Méndez (1988); Barrón Tirado/ Rosa Ma. Sandoval (1987); Seminario. "Análisis de la tendencia reconceptualista en el campo del curriculum" (1988).

Apple reconoce en las escuelas un espacio de lucha y contestación en el plano del conocimiento, por ejemplo, reconoce la capacidad creativa y contestaria de los maestros, padres y estudiantes ante los textos escolares. No es ingenua su postura, en tanto intenta entender las contradicciones y las condiciones materiales sociales e institucionales de la dominación y la lucha.¹⁷

Estas son las fuentes y autores que he logrado reunir, hasta este momento, para fotografiar la huella de los vínculos iniciales hasta mediados de la década pasada, entre la línea de pensamiento crítico en el campo de la educación en México y la corriente con similar tendencia en los Estados Unidos.

Presencia de la Pedagogía Crítica Norteamericana en México.

A partir de 1988, se inicia un nuevo período, tipo de relación y diálogo con los críticos norteamericanos a través de un contacto más cercano, cara a cara en territorio mexicano y en el estadounidense, por medio de estancias académicas y participación en conferencias de los norteamericanos en México y de algunos educadores mexicanos en Estados Unidos.

Con más frecuencia se ha sido la presencia de ellos en nuestro país que de autores mexicanos en el suyo, sigue prevaleciendo la ausencia de la voz del sur en el norte. Una barrera para ellos es la dificultad que encuentran en el uso de nuestra lengua y quizá su interés de ser escuchados en un medio intelectual menos hostil como el que encuentran en los Estados Unidos, espacio en donde son atacados no solo por sus opositores ideológicos sino aun por sus colegas adscritos a la línea crítica de la educación, como es el ataque que reciben de algunas teóricas feministas.

En la conformación del vínculo entre los críticos norteamericanos y educadores mexicanos o latinoamericanos también cuenta la organización de seminarios abiertos y cerrados organizados a partir de 1988 en la ciudad de México y en otras ciudades del interior¹⁸.

¹⁷. Posteriormente amplia Apple esta tesis en el libro *Teachers and texts* (1991).

¹⁸. Seminario. *Análisis de la tendencia reconceptualista en el campo del currículum*, junio de 1988; Seminario Internacional. *Perspectivas en la formación de profesionales de la educación*, noviembre de 1998; Seminario: *Sociedad, Cultura y Educación*, abril de 1989; Seminario. *Economía, Poder y Educación*, 1990; Seminario Internacional: *Curriculum y siglo XXI. El curriculum universitario*, 1991; El Simposium. *Logros y retos frente al año*

El diálogo adquiere particular importancia cuando empiezan a editar trabajos de manera conjunta.¹⁹ No podemos restar importancia a la ardua labor de los traductores²⁰, quienes gracias a su dedicación e interés han colaborado para que esta corriente actualizada en las teorías educativas pueda llegar no sólo a los investigadores, sino a los estudiantes y maestros interesados en esta postura teórica.²¹

La relación de intercambio entre mexicanos y norteamericanos a partir de 1988, supone un giro en la forma de construir los discursos educativos bajo la intencionalidad de crítica, quizá en un primer momento sea un diálogo más directo para reconocer al "otro" educador que piensa y escribe en un espacio cultural diferente (conocimiento del "Otro" en el sentido del discurso de Giroux/McLaren), con el cual se encuentran rasgos de coincidencia y también de diferencia (de Alba, 1991).

2000, en Puebla (Universidad Iberoamericana), 1992; Seminario *Pedagogía Crítica y Postmodernidad*, Xalapa 1992 Seminario Internacional: *Curriculum y siglo XXI. La cultura en debate*, 1992.

19. McLaren y Colin Lankshear (1994) han editado un libro *Politics of liberation. Paths of Freire* en torno al pensamiento de Paulo Freire, en él se incluyen trabajos de algunos autores mexicanos (de Alba/González) y una Argentina (Puiggrós). A juicio de McLaren (Xalapa, México, 1992) este es el primer producto editorial del encuentro de educadores norteamericanos, mexicanos y latinoamericanos, concebido en la línea de un proyecto amplio de pedagogía cultural.

20. Los académicos que han dedicado largas horas a las traducciones: Terben Gómez (Universidad Autónoma de Hidalgo); Luis Rodolfo Morán (Universidad de Guadalajara); Ada Teresita Méndez (Hidalgo); Sebastián Figueroa (Universidad Veracruzana); Sardel Jacobo (ENEP Iztacala, UNAM); Marcela González Arenas (Universidad Pedagógica Veracruzana) Estela Ruiz y Dora Elena Marín (CISE-UNAM). Entre 1992-1996 han aparecido traducciones de libros de Giroux y McLaren en coediciones entre el CESU-UNAM y la editorial Siglo XXI.

21. Los norteamericanos han reconocido que ellos deben aprender el español - aunque no lo han logrado hasta ahora- para conocer con mayor rigor el pensamiento latinoamericano, al cual le reconocen una potencialidad particularmente significativa, sobre todo en el ámbito de la literatura porque existen más traducciones al inglés de novelas y poesía latinoamericana que publicaciones en inglés de obras de educación o teoría social. También recuperan los rasgos culturales del arte, específicamente en la pintura, el cine, la música de algunos países latinoamericanos. Es McLaren quien ha comenzado a aprender una modalidad del uso de la lengua castellana a la que podría denominar como un tipo de español chicano, esto a partir de que su interés por el manejo de nuestro idioma se ve favorecido con su traslado a la Universidad de California en los Angeles, espacio de la cotidianidad que le permite entrar en contacto con grupos de origen latino, principalmente con los grupos de estudiantes chicanos.

En segunda instancia, anima la expectativa del diálogo en el sentido que le asigna Freire, como una relación dialógica de crítica y autocrítica, en ésto observamos un movimiento en doble dirección, de norte a sur y de sur a norte, pero la frecuencia de los contactos se mueve más con la presencia de los del norte en territorio sur. Este rasgo sin duda es interpretable.

En este trabajo se analiza la obra de dos de los autores más representativos de la corriente, Henry A. Giroux y Peter L. McLaren, porque considero que su pensamiento se caracteriza por una movilidad potencial, que revela un proceso de reflexión y construcción teórica desde una perspectiva multireferencial y compleja en sus construcciones; quiere esto decir que en sus textos podemos encontrar líneas más actualizadas de las teorías educativas, e independientemente que concordemos o no con ellas, lo más significativo es incorporarse al debate una vez que asumimos una lectura minuciosa, tratando de comprender no sólo el contenido fragmentario de las obras, sino también de los giros de su razonamiento.

No basta entender sólo "los textos (o las palabras) tales como se dan con su vocabulario, su sintaxis, su estructura lógica o su organización retórica", (Foucault:125) con esto no daríamos cuenta de la elaboración de su pensamiento. Se pretende más bien comprender el sentido o dimensión del discurso en primer lugar; luego intentar reflexiones propias.

4. Principales características del pensamiento de Henry A. Giroux y Peter L. McLaren.²²

Giroux y McLaren²³ pertenecen a una generación que vive un momento difícil en la historia más reciente en los Estados Unidos, uno que a su juicio se caracteriza por el "analfabetismo político", un "nacionalismo unidimensional" y la ausencia de la memoria histórica. Los jóvenes y los menos jóvenes con los que ellos conviven en este país -aseveran recordando a Marcuse, Adorno, Horkheimer y W. Mills- son una generación producto de la industria cultural moldeada a través de los medios masivos.

²² Enseguida presento un análisis que integra los aportes generales que ambos comparten.

²³ Peter McLaren es canadiense de origen, pero entre 1985 y 1993 trabaja en la Universidad de Miami en Oxford, Ohio.

En el actual momento histórico por el que atraviesa la sociedad norteamericana, se caracteriza por estos teóricos como de amnesia histórica y la ausencia de la democracia como forma de vida comunitaria (Giroux, 1988b), hasta llegar a grados extremos de violencia al acercarnos al año 2000, momento en que los sujetos pasan a convertirse en "identidades simuladas" que viven un mundo postmoderno generado artificialmente bajo el imperio del "terror Blanco" y del control de los medios masivos de comunicación (McLaren, 1995).

Tal situación plantea la disyuntiva de elegir por la senda de la "desesperación" y del "cinismo" o, aventurarse contracorriente por la necesidad de organizarse colectivamente (Giroux, 1983).

Los autores cuya obra reviso, asumen que la reflexión teórica, tanto como la organización cultural, pueden ser espacios de recuperación de la memoria y la consciencia histórica, de la democracia basada en los principios de libertad e igualdad para construir un mundo mejor. Este es uno de los principios básicos que caracterizan a su obra y a su propuesta de pedagogía crítica.

Giroux y McLaren han desarrollado una vasta producción entre artículos, ensayos y libros. En conjunto estos trabajos constituyen los momentos de construcción de su producción conceptual.

Dos rasgos caracterizan su pensamiento, uno de continuidad o permanencia de valores sociales, políticos y pedagógicos; otro de discontinuidad y ruptura con respecto a la lógica de construcción de categorías centrales como dominación, reproducción, resistencia, subjetividad, cultura, conciencia, crítica, experiencia, democracia, noción de lo público, trabajo intelectual, teoría, política, utopía, identidad, por citar algunas categorías de especial significado.

Este trabajo se aproxima a estos rasgos; falta desplegar la riqueza que encierra el entramado de conceptos y categorías que los autores han desarrollado desde los ochenta. Leer sus trabajos, comprender sus planteamientos, reflexionar las problemáticas que plantean hasta donde sea posible, son expectativas que animan incursionar en un trabajo de tesis.

Dimensiones o ángulos de problematización desde la perspectiva de los autores.

Comprender los planteamientos de la Pedagogía Crítica norteamericana, nos lleva a tomar como punto de partida el estado en el que se encuentran los debates en torno a la teoría social y sus nexos con

los discursos educativos. Es un momento en el que las teorías precedentes, aún las crfíticas, abren límites propositivos para encarar un futuro promisorio del respeto de los derechos humanos, por ejemplo, el derecho a pensar, a educar y a ser educado.

En este marco sitúo este tipo de lecturas, las cuales significan un esfuerzo por encontrar los límites contradictorios y las posibilidades imaginativas para pensar y actuar en el terreno de la educación. En otras palabras podría percibirse un intento de "imaginación educativa" (recordando aquel término de la "imaginación sociológica" de Mills).

Como ejercicio de imaginación educativa, hay que distinguir dos formas posibles de lectura de sus escritos, una que atiende al contenido o predicado del discurso (lo que dicen); otra que intenta capturar, más allá del contenido, la forma en que opera su razonamiento o lo que Zemelman (1987) llama el "pensar categorial". En el último radica la posibilidad de ejercer la imaginación.

Los autores asumen como punto de partida los límites de agotamiento de los lenguajes tradicionales, tecnológicos y críticos de los discursos educativos, optan entonces por analizarlos en cuanto a sus fundamentos o base epistemológica y sus implicaciones políticas.

Los autores estudiados aceptan al mismo tiempo como principio y como vía metodológica, el conocimiento y uso de múltiples lenguajes teóricos (Giroux, 1988). No dejan en ningún momento de reconocer el carácter político del conocimiento en la medida en que éste es límite y guía de las intervenciones de los individuos. Esto nos lleva a entender que, además de la bastedad de su obra, su lenguaje es complicado y se requiere para leerla un conocimiento básico de la teoría social y sus actuales desarrollos.

En un primer intento por caracterizar su trabajo he optado por identificar algunos ejes o dimensiones bajo los cuales se pueda organizar el análisis de su pensamiento. Hasta el momento la lectura inicial indica por lo menos seis importantes ejes o problemáticas:

La unidad o dimensión político cultural.

Consiste esta dimensión un eje central de la Pedagogía Crítica, lo es en dos sentidos al menos, como línea de desarrollo conceptual y como perspectiva o proyecto; es decir, el punto de un vacío que deseablemente puede ser resignificado en la era del capitalismo tardío.

Particular importancia revelan sus críticas frente al ascendente fortalecimiento del neoliberalismo en la condición del mundo postmoderno.

Tal situación lleva a los autores a señalar problemas de dolor e injusticias en sus países y en todo el orbe (Asia, Africa, Europa Central, Medio Oriente, América Latina y en su propio medio). Su lógica de análisis no está centrada únicamente en lo local de la educación norteamericana, sino en el contexto más amplio de la dominación en el mundo.

Podría sostenerse que los autores de la línea crítica hacen un esfuerzo por pensar globalmente, pero al mismo tiempo, su esfuerzo deja de lado cuestiones que la lógica del pensar global obligaría hoy a considerar, como lo es el tema de lo ambiental, pareciera que lo global de su pensamiento se delimita en el problema de la dominación política y moral.

La denuncia de los problemas sociales, culturales, políticos y éticos que refieren hacen parte de una visión y lógica global de comprensión. Enfatizan la defensa de la vida pública vs. las nuevas formas de opresión.

Los autores asumen la imposibilidad del consenso ideológico y promueven una política de "coaliciones" basada en el reconocimiento de las diferencias culturales, individuales y subjetivas.

La unidad o dimensión utópica.

Permanentemente encontramos alusión en sus obras al principio de esperanza y un esfuerzo por imaginar cómo puede ser un "mundo mejor", basado en el respeto, la solidaridad y la comprensión. Esta preocupación considero reconfigura las propuestas de los críticos norteamericanos de la pedagogía en una perspectiva utópica, porque apunta a lo deseable. Esta dimensión ética se vincula de manera estrecha con la político cultural.

Al mismo tiempo están los autores de la corriente, concientes de que el mundo es todo lo contrario a este ideal mítico del mundo de la esperanza, la justicia y la igualdad, porque cada día se incrementa el "logocentrismo", el "eurocentrismo" y el "terror de los blancos" (McLaren en prensa).

El rasgo de la utopía asoma en el deseo de construir un mundo basado en la propuesta del eros (Marcuse)²⁴. No conciben la utopía como el mundo de la fantasía irrealizable, sino como el estar comprometido con la acción cultural para la conscientización, su propuesta promueve no sólo el compromiso con la crítica ideológica sino también pretende tomar parte en la práctica que Freire refiere como utopía (McLaren, 1986a).

La unidad o dimensión epistemológico teórica.

Giroux y McLaren conciben la teoría como una forma de práctica, así como el reconcimiento de la función política del conocimiento. Este rasgo de su pensamiento recuerda la propuesta marxista en la tesis de Feuerbach que afirma que no se trata de explicar la realidad sino transformarla.

La teoría para ellos siempre es interpretable y nunca un recurso programático. Para McLaren, "el conocimiento teórico constituye una serie de metáforas externalizadas del cuerpo; ellas forman la prótesis del cuerpo, mecanismos que ofrecen estrategias de deseos. Las metáforas internalizadas, metonimias, e imágenes basadas en la experiencia, solicitan, seducen, hipnotizan, no pueden ser consideradas faltas de vida, ni pueden ser consideradas objetivas." (McLaren, 1993:8).

Insisten en la necesidad de construir nuevos lenguajes para comprender y recrear imaginativamente la realidad. Esta categoría realidad se encuentra siempre presente en su discurso teórico de la primera parte de los ochenta, para comprender y estudiar las mediaciones de los hechos singulares y particulares de la vida cotidiana.

Más recientemente -conforme incursionan en nuevos referentes teóricos, aceptan como nuevo paradigma los aportes de la lingüística,

²⁴ En México, en 1989, durante la realización del seminario abierto: *Sociedad, Cultura y Educación*, los autores fueron criticados por hacer alusión al concepto del amor y la solidaridad. Entre los asistentes se emitió el comentario de que estaban haciendo una labor de proselitismo. Si bien es cierto que una de las fuentes que nutren su pensamiento proviene de la Teología de la Liberación, en este caso el concepto del amor lo manejaron en el sentido filosófico que le atribuye Marcuse. Cabe la hipótesis de que esta dimensión filosófica no fue captada o comprendida así por el amplio sector del auditorio que se acercaba a los autores por vez primera y que no poseía lecturas previas en esa línea.

de la comprensión y construcción de la textualidad en la lucha por los significados.

También incluyen como referencia las propuestas de los teóricos postcolonialistas, de los postmodernos, de las teóricas feministas y de la "literaturización de las ciencias sociales" (McLaren, 1993:5). Establecen una ruptura con respecto a lo que ellos llaman las "narrativas maestras" como son la teoría liberal conservadora y la crítica marxista basada en la comprensión de las estructuras.

En la tarea de la investigación, a partir de su postura epistemológica optan por la investigación de corte cualitativo crítico.

La unidad o dimensión ética.

Declaran el compromiso ético del conocimiento y de la pedagogía. Valores como liberación, emancipación y el principio de esperanza (Bloch), no los asumen sólo como tópicos del debate teórico, sino como principios con sentido moral y de compromiso ante la realidad.

Estos principios son también preocupaciones constantes que encontramos en sus diferentes escritos. En palabras de Zemelman, indican la "direccionalidad" ético política de su pensamiento.

Les interesa no sólo comprender la realidad, sino comprometerse con su trabajo en el terreno de la educación y la cultura. Se proponen también como meta, actuar en ella como posibilidad y justificación de la existencia.

La unidad o dimensión teórica del sujeto.

A través de su obra siempre está presente y casi podría decirse que es el tema central de todas las dimensiones sobre las cuales reflexionan, la necesidad de comprender el papel del sujeto social.

Es interesante ir entendiendo como esta categoría ha pasado por varios momentos de construcción en su producción teórica. La teoría sobre el sujeto la han abordado desde sus múltiples dimensiones: psíquicas, económico materiales, histórico estructurales, eróticas, estéticas, políticas, utópicas, culturales, simbólicas, lingüísticas, etc.

Desde luego abordan prolíficamente la crítica a las teorías que conciben al sujeto como unificado, centrado, o a la noción de una esencia universal del sujeto, del cual pregonan con insistencia las grandes narrativas o teorías modernas basadas en ideales absolutos, o de una historia promisorio unidimensional como las propuestas por el capitalismo y el llamado "socialismo real".

Ellos proponen una comprensión más profunda de la noción de sujeto, al incorporar en sus trabajos las más recientes discusiones de las teorías sociales postmodernas. Como principio aceptan la necesidad de descentrar la perspectiva del sujeto, de la propuesta de aceptar las diferencias culturales y de comprender los giros textuales y las relaciones de poder que subyacen en ellas (McLaren, 1993).

La unidad o dimensión pedagógica.

Todas las otras dimensiones confluyen en sus reflexiones acerca de la pedagogía, el papel de las escuelas como instituciones, de las relaciones entre la diversidad de entes culturales e identidades que se encuentran relacionados bajo el juego del poder y las diferenciadas entre los sujetos.

Como principio epistemológico, los escritores de Miami abandonan la noción de educación como instrucción vinculada a los intereses del capital. Ven en la educación y en los espacios en donde emerge como práctica, una relación dialógica a través de la cual los sujetos intercambian sus deseos, intereses y expectativas, y lo hacen no exentos de lucha.

Es a partir de una noción amplia y con sentido social y político que desarrollan un trabajo teórico crítico de las escuelas en el marco de la sociedad industrial postmoderna; critican específicamente la reforma educativa en los Estados Unidos que se viene movilizando desde la década de los ochenta. Reiteran la necesidad de repensar o reinventar las categorías para guiar el razonamiento en las intervenciones educativas. En ese sentido afirman que la pedagogía es un proyecto político cultural.

Un estudio más amplio haría falta, éste se detendría en cada una de estas dimensiones sin perder de vista el cómo ellas se interconectan. Lo que aquí se ha pretendido mostrar como panorama y de manera introductoria, es la complejidad de su pensamiento y las vetas por donde se desarrolla. Las aportaciones conceptuales de Giroux y McLaren se están construyendo, no obstante expresan solidez en la fundamentación de muchas de sus categorías.

El pensamiento de los teóricos de la escuela de Miami se caracteriza por la convicción de que las categorías son instrumentos de la razón y de la imaginación, más que contenidos retóricos, o al menos esa es la intención que debe guiar a los lectores que se acerquen a ellos. Por eso se constituye, en estos momentos, una vertiente de discurso educativo básico de interés.

Resta presentar otro sentido de la lectura, uno que permite observar las variaciones de su discurso, las reiteraciones de principios, las fijaciones de sentido, los momentos más significativos de ruptura o giros que muestran la movilidad de sus planteamientos en el sentido en que entiende McLaren a la teoría, como estrategias o mecanismos para expresar sus deseos e imágenes basadas en su experiencia.

Continuidades y discontinuidades en el pensamiento de Giroux y McLaren.

A principios de los ochenta, Henry Giroux valora las teorizaciones de Althusser, Bowles, Gintis, Passeron y Bourdieu porque éstos autores recuperan y teorizan la dimensión político social de la educación y porque critican las consecuencias sociales de la dominación en las prácticas educativas desarrolladas en la "escuela capitalista". Al mismo tiempo Giroux empieza a señalar los límites teóricos (categorías) de las tesis reproducionistas por lo limitadas que resultan ser para romper la lógica de los mecanismos de la dominación.

En este cambio de óptica busca Giroux otros fundamentos en los nuevos planteamientos críticos que se venían construyendo en la teoría social, específicamente de los aportes de la Escuela de Frankfurt, de un análisis crítico de la Sociología de Conocimiento y de la Nueva Sociología de la Educación a partir de corrientes gestadas en Inglaterra.

Sin abandonar el interés por el estudio de la dimensión político social de la educación Giroux y McLaren recuperan el pensamiento marxista a través de las interpretaciones que no habían seguido la positivización y dogmatismo del marxismo-leninismo. Bajo esa perspectiva reconocen las tesis de la Escuela de Frankfurt, las ideas de Antonio Gramsci, las interpretaciones estructuralistas y culturalistas del marxismo, más recientemente valoran las aportaciones de la escuela de Essex en la representación de la relectura del marxismo de Ernesto Laclau y de Chantal Mouffe.

Si bien valoran los planteamientos problemáticos de estas posturas, señalan al mismo tiempo sus límites y obstáculos para la construcción de una "pedagogía crítica y radical".²⁵

Desde entonces existen problemáticas y valores que permanecen constantes a lo largo de la obra de Giroux y McLaren, si bien han variado las referencias y los discursos teóricos a partir de los cuales los construyen, es evidente que las motivaciones y expectativas ideológicas, políticas y culturales en su trayectoria como intelectuales o como "trabajadores de la cultura"²⁶ siempre están presentes.

Encontramos por ejemplo, la constante preocupación sobre las condiciones de la democracia y la retirada del sujeto de la vida pública, ante la avanzada neoliberal conservadora en los Estados Unidos y en otros países. Hay que entender lo que pasa en esos momentos en los Estados Unidos, para comprender el tono y los argumentos que emplean estos autores de la escuela de Miami al atacar la política de la era de Reagan-Buch y a la coalición de educadores liberales ("los nuevos conservadores") de la "nueva derecha" reaganiana.

En los ochenta resurge por parte del Estado y de los sectores más conservadores, el "discurso patriótico-nacionalista chauvinista" que culmina con la invasión en Grenada, el bombardeo de Libia y el aniversario de la estatua de la Libertad.

La nueva filosofía pública de la derecha, define a la ciudadanía como una vacuna política, una lectura acrítica de la herencia cultural americana porque ha removido el concepto de ciudadanía del terreno contestatario y en su lugar promueve el nacionalismo único y el fundamentalismo moral (Giroux, 1988b). Un ejemplo de esto se aprecia en las palabras de Samuel Huntington, politólogo de Harvard, quien afirma que la crisis de los sesenta en la unión americana es la

²⁵ Poco después, Giroux se interesó por el pensamiento de Paulo Freire, con quien hasta ahora sostiene un diálogo intelectual y amistoso, en torno a los fines políticos y sociales y valores educativos en los que se ven comprometidos. Posteriormente han incorporado a su pensamiento los estudios de la cultura y las más recientes polémicas de la teóricas feministas y de las teorías sociales postmodernas.

²⁶ En los años más recientes emplean conscientemente el concepto de "trabajadores de la cultura" (McLaren, 1992; Giroux, 1992) vinculado a una forma de práctica pedagógica crítica, la cual conciben como una estrategia de intervención pedagógica basada en los principios de la democracia emancipatoria y en los lenguajes teóricos que recuperan el valor de las diferencias culturales -discursos postmodernos, del feminismo, debate modernidad/postmodernidad, teoría postcolonial, teorías de la cultura- (Giroux, 1992:21)

emergencia de la participación de numerosos grupos en procesos democráticos, el reconocimiento de instituciones como las Universidades, la aparición de la prensa independiente, entre otros; estos "excesos de la democracia" representan un peligro para la autoridad del gobierno de los Estados Unidos. (Giroux, 1988b:4)

Ante el deterioro de los conceptos de democracia y ciudadanía, los autores proponen la reflexión para construir una teoría radical crítica, que asuma el tema de la ciudadanía y el patriotismo como objetos de lucha (vistos en sus relaciones de poder) y de redefinición.

Las categorías de ciudadanía y patriotismo son parte de una tradición histórica que representa un ámbito de lucha sobre las formas de conocimiento, las prácticas sociales y los valores. Cada generación -en su opinión- debe (en tono imperativo en el texto de Giroux) reconocer estas categorías, problematizarlas [en su contexto] y reconstruirlas; sólo así se puede comprender -sostiene- el mundo y sus posibilidades con "imaginación democrática" (Giroux, 1988:b6).

Para los autores, la ciudadanía se convierte en un proceso de diálogo y compromiso que puede llegar a desarrollar formas de solidaridad para reivindicar las prácticas de la vida pública. En la insistencia de la vida ciudadana pervive la continuidad de uno de los rasgos de la cultura política de los Estados Unidos en el pensamiento de Giroux. Para ello el lenguaje en su expresión colectiva es una estrategia política sustantiva, es un referente de acción tendiente a eliminar o al menos enfrentar las condiciones materiales e ideológicas que sostienen a las diversas formas de sujeción, segregación, brutalidad y marginación (Giroux, 1988b:6).

Entender a la ciudadanía en sentido amplio, como una estrategia que articula varios espacios públicos (entre ellos las escuelas) significa revalorar las representaciones y diferencias que provienen de la tradición democrática que antepone el principio de igualdad como valor. Este se abre a un concepto diferente de democracia, como la utopía y la esperanza de la democracia (McLaren, 1986a), entendida no en el sentido de la teoría social liberal conservadora, sino con base en el ideal de la emancipación inspirada en los teóricos de la Escuela de Frankfurt (Giroux, 1983; McLaren, 1986a).

En el terreno de la educación, la línea liberal conservadora plantea severos cuestionamientos a las escuelas y esgrime críticas extremas al afirmar que éstas son culpables hasta "del déficit comercial y el debilitamiento de la moral familiar".

Frente al repliegue de los educadores críticos en las escuelas públicas, se refuerza la retórica educativa de los liberales conservadores, quienes promueven el resurgimiento del patriotismo

nacionalista, fiel a los principios conservadores del liberalismo. Al mismo tiempo plantean metas educativas orientadas hacia el mercado de trabajo (Giroux/McLaren, 1989:73-74²⁷).

La reforma educativa pugna, en aquellos momentos, por reorganizar a las escuelas y el trabajo de los maestros bajo criterios "gerenciales" que establecen mecanismos de control de las instituciones, de la estructura curricular y del trabajo cotidiano de los maestros.

Esta línea político educativa modifica las posibilidades del trabajo colectivo y creativo de los maestros al introducir nuevas disposiciones que enfatizan la uniformidad técnico administrativa de las escuelas, separa al maestro de las actividades de la planeación y los relega a la simple ejecución y control de los contenidos curriculares; por medio de estas reformas se frena la intervención y el diálogo de los maestros y los estudiantes, al mismo tiempo que desconoce las diferencias, culturales, raciales, y de género que están presentes en los espacios en donde cotidianamente se desempeñan y que evidentemente influyen en los aprendizajes de los estudiantes (Giroux/McLaren, 1989: 80-81).

La reforma educativa en consecuencia modifica formas de participación social y del ejercicio de la ciudadanía, entendida ésta como el ejercicio del poder²⁸.

Al replegarse las prácticas de la vida pública se debilitan "las esperanzas y los sueños políticos por un futuro mejor [entonces éstos son] reemplazados por anuncios y trucos publicitarios en favor de un creciente autoritarismo" (Giroux, 1983: XIII).

La propuesta que estos autores plantean ante el avance de lo que ellos conciben como una reforma autoritaria en las escuelas y en todas las formas de la vida pública, es la recuperación de la tradición de crítica y del concepto de democracia liberal de Dewey, ésta es una línea de preocupación constante tanto en sus escritos de los ochenta (Giroux/McLaren, 1989) como en los más recientes (Giroux, 1992).

Para estos autores, las escuelas son concebidas como la base de la democracia (noción deweyana de escuela) que después es retomada

²⁷ La cita es tomada de la traducción realizada en México en 1989, pero originalmente esto lo escriben en un artículo publicado en la revista *Harvard Educational Review* No. 3 en 1986)

²⁸ Frente al concepto de dominación unilateral y del binomio dominador/dominado, estos autores recuperan la categoría del poder desde la perspectiva de Foucault, para entender relaciones de oposición y posibilidades de intervención de los sujetos en su vida cotidiana.

por los teóricos "reconstruccionistas" para señalar cómo las escuelas se convirtieron en espacios de producción de la cultura dominante al servicio de la reproducción y la injusticia. Al mismo tiempo reconocieron a las escuelas como espacios contradictorios (Giroux, 1988).

Esta concepción fue borrada en los años cincuenta con el ascenso de la Guerra Fría, la crisis del Sputnik y el incremento del poder de la industria cultural y la propaganda emitida para conformar la opinión pública norteamericana, esto continúa hasta que a fines de los sesenta y los setenta las movilizaciones de estudiantes (reducidas pero significativas) y los movimientos feministas empezaron a corear un lenguaje diferente, uno caracterizado y construido por las luchas colectivas, el cual no se impone ni se acepta sin contradicciones y automáticamente, en las intervenciones humanas median fuerzas que alteran los efectos (Giroux, 1988b:14-15). Este es el contexto en el que se ubican el discurso de la Pedagogía Crítica.

Hablaba al principio de este apartado de ciertas discontinuidades y rupturas en los planteamientos de estos autores, analicemos algunas de ellas.

Los referentes teóricos en que se fundamentan hasta la primera mitad de los ochenta están retomados de la revisión histórica que hacen de los teóricos sociales y de la filosofía política de tradición liberal, John Dewey es fuente de inspiración de su pensamiento, las categorías de democracia, libertad e igualdad son categorías de la modernidad que son repensadas desde el lugar de oposición frente al liberalismo conservador.

El pensamiento de Paulo Freire -considerado por McLaren dentro de la teoría social moderna de izquierda- es base primordial a través de los conceptos de alfabetización, conscientización y educación como acto político. Los planteamientos de la Escuela de Frankfurt en torno a la subjetividad y la emancipación son igualmente centrales. Recuperan a Antonio Gramsci y al marxismo dialéctico. Critican el dogmatismo de los discursos marxistas estructuralistas y de oposición binaria.

A partir más o menos de 1986 y hasta este momento, han estado revisando su propio pensamiento. Giroux por ejemplo, acepta que en la década pasada sus escritos están más abocados a la "escolarización" en aras de conformar un proyecto de reforma de la educación de maestros, de la escuela pública y en algunos aspectos de la educación comunitaria. En sus trabajos producidos ya en la década presente, siguen vigentes estas inquietudes sobre la educación para la ciudadanía, pero al mismo tiempo, considera que este proyecto no puede reducirse a los espacios en las escuelas, "no hay que

desestimar [afirma] los constreñimientos tanto ideológicos como estructurales" (Giroux, 1992)

El punto de ruptura lo notamos en su preocupación por recuperar las dimensiones ideológicas y estructurales de la realidad, dimensiones que en la primera etapa de la construcción de su pensamiento fueron observados más en el sentido de criticar los límites teóricos y epistemológicos de la teoría social estructuralista (Giroux, 1983).

Por ejemplo en el importante libro que Giroux escribe en 1983 *Theory and resistance in education* existe la preocupación por tomar distancia de los encasillamientos de las categorías estructuralistas, por eso el giro que dieron en el primer quinquenio de los ochenta se abocó al estudio de las dimensiones rituales (McLaren, 1986b) y de la vida cotidiana en las escuelas, claro que diferenciándose de la tendencia fenomenológica de la Nueva Sociología, la cual no puso tanto el énfasis en el carácter político de las relaciones intersubjetivas (Giroux, 1983).

Ahora la comprensión de lo ideológico estructural vuelve a ser eje central de sus reflexiones. Henry Giroux (1992) declara su desmoralización ante la alteración teórica acerca de la educación por parte de las políticas federales y estatales sobre educación, así como el repliegue de los educadores críticos quienes se encuentran inhabilitados para formar alianzas tanto dentro como fuera del campo educativo, la academia está desmovilizada y desmoralizada.

Salvo raras excepciones, los educadores críticos ignoran los cambios y avances de la teoría social, permanecen cerrados y encerrados en los campos disciplinarios, en cambio en otros campos de las ciencias y saberes sociales están construyendo un nuevo lenguaje que amplía el significado de lo social y de la pedagogía. Así Giroux y McLaren proponen acercarse a los relevantes "insightful" del discurso postcolonial como paradigma de oposición. Este nuevo paradigma propone la deconstrucción de las relaciones de poder y desafía el conocimiento legitimado de los discursos tradicionales, proporciona la posibilidad de la "producción deconstruktiva del lenguaje" (Giroux, 1992:22-23).

Si bien el paradigma de la lingüística es retomado por estos autores desde principios de los ochenta, es más en el sentido de entender las luchas en la dimensión simbólica de los significados; en los años más recientes, con base en las teorías postcolonial, el arte literario, la crítica que establecen frente a los planteamientos de las teorías postmodernas críticas, entre ellas algunas vertientes de las teorías feministas, avanzar en el plano no sólo de la comprensión de la lucha de los significados sino de la producción discursiva, es el plano activo del lenguaje en el que están centrando la atención,

pero desde la perspectiva de la visión de los teóricos que proviene de marcos enunciativos en donde se ha padecido el colonialismo desde hace mucho tiempo.

Sus posturas han avanzado en la construcción de un diálogo que podríamos caracterizar en pocas palabras como un discurso de multiplicidad teórico referencial y en movimiento, que ofrece a los trabajadores de la cultura la posibilidad de reexaminar la potencialidad de sus respectivas visiones. Este es un "encuentro de puntos de vista" (Giroux, 1992:23), es la nueva forma de construir la diversidad hacia la alternativa de la democracia.

El concepto de democracia que se maneja es más complejo que el basado en la igualdad; por el contrario, ahora la democracia se entiende basada en las múltiples diferencias. La propuesta política es crear esferas públicas alternativas a partir de las identidades múltiples, la democracia adquiere el tono utópico de coexistencia de la diversidad cultural. Este es otro giro en su manera de razonar la democracia y la participación ciudadana, no hay que pasar por alto los excesos de la xenofobia y violencia que enmarca este discurso.

Con base en estos discurso que abandonan la lógica de pensar a las categorías como claras, nítidas, ellos están conscientes de que la teoría social se mueve con categorías transitorias, poco claras, en construcción (McLaren, 1993), en las cuales mucho juega el deseo al exponer en lenguaje teórico los deseos que animan la utopía deseada; de ahí su crítica a la lógica del pensar teórico de algunos críticos de izquierda y de los conservadores. Estos últimos acostumbrados a pensar desde la lógica de las "narrativas maestras" usan conceptos binarios al acercarse a la realidad, ejemplos del pensar binario son los polos de: dominador/dominado, teoría/práctica, teoría/política, científico/acientífico, opresor/oprimido, margen/periferia, imagen negativa/imagen positiva, bueno/malo, etc.

La lógica del pensar binario provoca una "atracción de la obsesión fatal" dice Giroux (1992:23, 93) que orienta una visión del mundo, del hombre y de las cosas en oposición mecánica y topográfica como en los ejemplos arriba señalados.

Frente a esta situación los autores trabajan desde una perspectiva de totalidad dialéctica para trascender la lógica de las contradicciones como oposición y ambivalencia. Por ejemplo cuando critican las posturas de algunas teóricas feministas quienes entiende el concepto de patriarcado como una oposición de lo femenino Vs. masculino sin entender sus relaciones constitutivas; o cuando cuestionan el concepto ideológico del blanco frente al negro, sin que el primero entienda que él vive en condición de blanco por la opresión de la condición del negro (McLaren, en prensa).

Estos son sólo algunos de los ejemplos con los cuales pretendí analizar, en forma breve, que el pensamiento de los autores lejos de ser un discurso acabado se caracteriza por un tono polémico permanente, por lo mismo la polémica se dirige hacia sus interlocutores como hacia su propio discurso producido en poco más de una década.

Hace falta un estudio minucioso de los giros, fijaciones de sentido y de relaciones de su discurso para poder comprender en donde estamos situados en materia de teoría social y de teorías educativas en este fin de siglo.

5. Reflexiones preliminares sobre la primera lectura

En México, como en otras latitudes, se intenta estudiar la educación desde posturas teóricas diferentes bajo la intención de búsqueda de nuevos fundamentos y con base en una postura política asumida; en este panorama se presentan alternativas teóricas educativas o discursos que se encuentran en un momento de complejización expansiva, los cuales buscan superar los problemas de la educación de los setenta y ochenta. Este es el punto de enlace con la Pedagogía Crítica de Norteamérica que explica por qué se leen las obras de estos autores.

Quizá el propósito central sea el deseo de entablar un debate que no se dirija unilateralmente sólo del norte hacia el sur, ni del sur hacia el norte, sino en un diálogo o debate en ambas direcciones.

La expansividad y complejización creciente de las teorías educativas contiene una doble posibilidad, por un lado es un momento de potencialidad del pensamiento, en el sentido en el que lo entiende Hugo Zemelman (1987), porque cuestiona los límites teóricos de lo dado y se abre a lo potencial, a la virtualidad, a la apertura y enriquecimiento probable del conocimiento; por otro lado, representa un reto para la comprensión porque se requiere una lectura que no quede atrapada en la comprensión del contenido literal de estas propuestas, sino que recupere las posibilidades lógicas de sus razonamientos.

Por ejemplo, después de una primera lectura, cabría preguntarnos qué significa, para mi espacio social, institucional, para mi mundo interior el leer a estos autores, que mueve en mí este discurso, hacia donde orienta mi pensamiento, qué obstáculos me plantea su

lectura, en que coincido con estos autores, en que aspectos somos diferentes.

Durante los años en que hemos entablado un diálogo de intercambio de preocupaciones (a partir de 1988) con los críticos norteamericanos, de temas sobre los cuales estamos trabajando, cada grupo en sus respectivos países, nos damos dar cuenta de una diferencia entre su contexto y el nuestro; en ellos se percibe un ímpetu renovado de convicción sobre el trabajo educativo crítico que se ubica en este siglo, prácticamente de los sesenta hacia acá.

En constarste, el trabajo crítico en educación en nuestros pueblos nace con la lucha anticolonialista, quizá desde cuando nuestros antepasados indígenas resistieron el sitio de Tenochtitlán en 1521; o cuando otro de nuestros orígenes representados por los primeros mestizos se opusieron al poder colonial desde los primeros años de la colonia (Orozco, 1980). Ni que dudar que la crítica de la educación y la defensa de la escuela pública se dio durante todo el siglo XIX, con diferentes signos políticos e ideológicos con Mora, Alamán, Gómez Farías, Barreda, por citar algunos nombres.

Ya en los albores de este siglo las críticas de los ateneístas frente al nuevo colonialismo (el de allende el Bravo y ya no sólo el europeo) no niegan una tradición de crítica, repito con diferentes signos y posiciones ideológicas.

De esto me pude percatar con respecto a ellos, no aquí, en nuestro territorio, sino en su medio, cuando en 1990 ellos hablaban en una conferencia en la ciudad de San Francisco California de una tradición de crítica de aproximadamente quince o diez y seis años. Cuando en nosotros la crítica ha sido una compañera obligada, no por gusto, sino por una necesidad de existencia a lo largo de nuestra historia dolorosa durante quinientos años de colonialismo.

Esto que resulta ser anecdótico, justifica traer la problemática del pensamiento crítico como un tipo de articulación problemática, ya no sólo para estudiar el pasado, también para estudiar y comprender el presente (incierto), y con una herramienta de reflexión sobre los problemas educativos.

En los capítulos siguientes se analizan los rasgos conceptuales y los aspectos más finos del diálogo antes referido, tratando de comprender las orientaciones de las influencias de esta línea de pensamiento, los acuerdos y también de las diferencias entre las posturas que se están dando entre las ideas de los educadores críticos norteamericanos y los mexicanos y algunos latinoamericanos que también mantienen relación e intercambio con estos autores.

CAPÍTULO 5

APORTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LO EDUCATIVO

"Si bien es cierto que se puede situar históricamente el surgimiento de una nueva postura, esto no significa que las anteriores queden superadas. Aunque se pidiera considerar que dicha superación se realiza en un plano conceptual, esto no impide que convivan -en ocasiones de manera contradictoria- configuraciones discursivas o fragmentos de ellas que tengan pertenencias epistémicas y teóricas muy diversas."

Autores de la comisión temática sobre la filosofía y teoría educativa. 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa.

(1992-1993)

1. Nota preliminar a una lectura de interpretación.

Quiero comenzar la exposición de este capítulo con una de las conclusiones que desarrollaré en la parte final de este informe. Adelantar tal conclusión me permite ubicar -en cierto modo- la estructura, el contenido y el desarrollo de esta segunda lectura sobre las obras analizadas de Henry Giroux y Peter McLaren.

Al ser una lectura involucra necesariamente una interpretación, por lo mismo ésta se somete a debate. La expectativa explícita al llevar a cabo este debate es incorporar una forma de lectura y diálogo para seguir desarrollando el conocimiento de la educación como campo.

Independientemente de que reconozcamos si los teóricos críticos Norteamericanos aportan o no, planteamientos sugerentes al campo de la educación, o bien, que nos convenzamos de que sí proporcionan vetas para un debate constitutivo de lo pedagógico; esta tesis reconocería

que la Pedagogía Crítica Norteamericana es un discurso que merece la pena estudiarse con detenimiento, por algunas razones:

- Porque en los últimos años la corriente ha dado un viraje teórico y epistemológico considerable, interesante y, deseablemente se recomienda que lo conozcan los profesionales que se forman o que se están actualizando en el conocimiento de la educación, como un discurso cuya utilidad radica en el énfasis en el compromiso del conocimiento y de la construcción de un lenguaje para comprender y no sólo para explicar la problemática educativa.

Los principales teóricos de la Pedagogía Crítica han hecho un recorrido que va desde el reconocimiento de varias líneas de pensamiento: el crítico marxista clásico, las posturas políticas, ideológicas, teóricas y epistemológicamente más abiertas como el pensamiento de Gramsci; la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt; el pensamiento de Freire; pasando por teorías sociales como el postestructuralismo, el psicoanálisis; la lingüística como paradigma; las filosofías posmodernas gestadas a través del debate modernidad/posmodernidad; la reconstrucción y los avances de las posturas enmarcadas en la filosofía fenomenológica; las líneas teóricas de lo que ellos llaman teoría postcolonial; teorías de la cultura y el arte; entre las principales que podemos ver aparecer a través de sus desarrollos conceptuales, líneas de debate teórico que en los últimos veinticinco o treinta años aproximadamente han fortalecido la tradición del Verstehen en el conocimiento de lo social.

Estas incursiones por los entramados de la teoría social, sin duda brindan un sustento conceptual y argumentativo que concede a la Pedagogía Crítica un lugar en el proceso de la constitución del campo de conocimiento de la educación. En ello radica la pertinencia de su lectura y relectura crítico-analítica y crítico-reflexiva, una que sea capaz de marcar las coincidencias y, de manera importante las diferencias frente a ellos como sujetos productores de discursos educativos.

De igual relevancia lo es el diferenciar las articulaciones o configuraciones problemáticas que son particularmente distintas en nuestros contextos educativos.

- Es recomendable el acercamiento a este tipo de obras porque, además, resulta polémico sin duda el impacto que han causado la presentación de estos autores en México desde 1988. Desde entonces, la difusión y las obras escritas por autores tales como Giroux, McLaren y otros más han tenido presencia en diversos eventos de actualización académica.

Puede ser interesante para quien lo considere, escudriñar por qué algunos de sus lectores, ya se trate de estudiantes en ciencias de

la educación o de especialistas reconocidos, se han convencido de algunas o de varias de las propuestas teóricas y lógicas que plantean los educadores críticos; mientras que otros lectores rechazan abiertamente sus planteamientos y sus contenidos, al punto de llegar a ubicar los discursos de los críticos de la pedagogía norteamericana como patriarcales (Doyle, 1996) o, dogmáticos (Furlán y Pasillas, 1992).

¿Por qué un discurso como éste genera tanta polémica y reacciones de adhesión y de rechazo al mismo tiempo? ¿Cuáles son los contextos de las identidades que los valoran o los rechazan, así como los rasgos constitutivos de quienes los leen para situarse en alguno de los polos de interpelación exitosa o no frente a ellos? ¿No será que lo que está ocurriendo es que los teóricos de la pedagogía crítica están poniendo el dedo en la llaga de problemas cruciales como la constitución de las identidades y, por eso provocan críticas opositoras y a la vez críticas antagónicas?

De su producción en más de dos décadas conviene una lectura pausada y menos emotiva, para analizar los *juegos del lenguaje* -en el sentido de las enseñanzas de Wittgenstein- que vamos creando y recreando a través de su lectura. En otro sentido, diría que detrás de las formas de lectura sobre esta corriente de pensamiento educativo, podríamos entrever las huellas de nuestra propia forma de leer y de interpretar. Sobre esto volveremos en el capítulo siguiente.

Podemos encontrar otras líneas analíticas en su pensamiento, más allá de la primera lectura ya elaborada en el capítulo 4. Tomando como guía la sugerencia de Foucault (1982), he tratado de encontrar en el interior del texto de estos autores, ciertas unidades o conjuntos de relaciones que permitan comprender los significados de sus propuestas.

Ya en el capítulo 4 se presenta un panorama de algunas posibles unidades cuando se enumeran las seis líneas surgidas de la lectura inicial: Me refiero a las dimensiones o unidades ya enunciadas: político cultural, utópica, epistemológico-teórico, ética, teórica del sujeto y, pedagógica.

Retomo en este Capítulo esas líneas o dimensiones, si no en el mismo ordenamiento con el que aparecen en el anterior Capítulo, sí como análisis de encadenamientos discursivos o configuraciones de significado que en ellas he pretendido interpretar¹.

¹ Esta segunda lectura constituye sin duda alguna tan solo un punto de vista acerca del conocimiento producido por Giroux y McLaren en tanto representantes de una escuela, no pretende agotar otras formas de apropiación de sus obras que con toda seguridad podrían desarrollarse.

Previo al desarrollo de las unidades analíticas que encuentro en su texto, considero indispensable ubicar el contexto social, ideológico y cultural y de la reforma educativa en los Estados Unidos de Norteamérica que se sitúa más o menos desde los años setenta.

El conocimiento del contexto es importante como nos lo muestran Buenfil y la comisión del 2o Congreso que estudia el estado del conocimiento del campo de la educación en México(1993:11), cuando sostienen que el contexto es factor estructurante y mediación o posición de interioridad de determinada situación o evento.

En tal sentido, retomo la explicación que de su misma situación hacen Giroux y McLaren, porque en sus palabras quedan inscritas problemáticas centrales que le dan sentido a las líneas teóricas y, a las propuestas educativas que vienen desarrollando, al tiempo que es el contexto el que los lleva a privilegiar ciertos significados de palabras o significantes a partir de los cuales van construyendo su discurso.

2. El contexto social norteamericano como mediación en el discurso de los teóricos de la escuela de Miami.

El asalto de la nueva derecha.

Giroux y McLaren observan las tendencias de su historia más reciente y de su presente, su lectura muestra una posición frente al sistema social dominante norteamericano desde la década de los setenta a lo que va de los noventa. Les preocupa lo que denominan -el asalto de la Nueva Derecha- particularmente en relación a los regímenes de las administraciones de los presidentes Reagan y Bush, en el contexto del capitalismo tardío y de la competencia por los mercados internacionales, terreno en el cual los Estados Unidos encuentra nuevas fuerzas industriales y financieras en este fin de siglo.

Los nuevos conservadores como ellos identifican a los defensores de la dominación ideológica, política, económica y cultural en los Estados Unidos están llevando a cabo una campaña en diversos frentes, el educativo y el sistema escolar es uno de ellos, para preservar la visión de la cultura norteamericana dominante. La cual Peter McLaren llegará a nombrar como la "cultura del terror blanco" (McLaren, 1995)

Las principales denuncias que los nuevos conservadores dirigen a través de una serie de informes o diagnósticos de su situación en ese momento, señalan el deterioro y la decadencia de la moral familiar y el déficit comercial de los Estados Unidos, la avanzada del

narcotráfico que según ellos fomenta los índices de drogadicción en su país. Por estos motivos la Nueva Derecha apela a la restauración de valores patrióticos y morales para preservar el nacionalismo xenofóbico de la democracia de los blancos poderosos, sostienen Giroux y McLaren (Giroux, McLaren, 1989:77; McLaren, 1989: 20)

La descripción de este panorama o contexto se convierte en el punto generativo de las ideas de Giroux y de McLaren, tal como lo muestran sus ensayos, escritos desde el inicio de la década de los ochenta, esto fue algo que encontré como constante en su lógica sintáctica desde las primeras lecturas cuando revisé los trabajos que escribieron entre 1979 y 1988 aproximadamente; la alusión al contexto como marco de inicio de sus trabajos ha continuado hasta los escritos y libros de más reciente publicación.

El peligro de la reforma educativa de la nueva derecha.

A través de los informes de comisiones que se abocaron a los análisis de sus contextos, como The National Commission on Excellence in Education; Task Force on Education for Economic Commission of the States; The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary School Education Policy; The Carnegie Corporation y otros, se comenzó a hacer propaganda sobre el fracaso de la educación y de las escuelas cuya consecuencia fue el deterioro de la moral religiosa y patriótica, para lo cual promovieron una gran reforma educativa con el firme propósito de salvar a la nación más poderosa que se sentía amenazada. La bandera de los discursos de las comisiones antepuso la defensa de la *democracia nacionalista -chauvinista y excluyente*, según Giroux y McLaren-

Los informes que mayor impacto e influencia causaron en la sociedad norteamericana -en opinión de estos autores- son dos en particular: En primer lugar hay que recordar el famoso discurso de The National Commission on Excellence in Education emitido en 1983 a través del documento, *A Nation in Risk, Action for Excellence* y, en segundo término, otro documento que circuló un año antes, en 1982, con el título, *A Nation prepared: Teachers for the 21st Century*.

En ambos informes son excluidas, obviamente, las alusiones a las condiciones ideológicas, económicas y sociales que subyacen a los bajos redimientos de los maestros y de los estudiantes, y por el contrario, ponen el énfasis y ven como riesgoso para la preservación de los valores de la nación, los bajos índices del rendimiento escolar.

A juicio de Giroux y de McLaren esta lectura del contexto social y del panorama de la educación en los Estados Unidos, vista desde la postura y enfoque de las comisiones, reduce el sistema educativo norteamericano al servicio de la producción y del capital, la enseñanza a mera instrucción de excelencia, a los intelectuales y teóricos de la educación en cómplices y, el papel de los maestros como administradores de contenidos tecnocráticos difundidos a través del curriculum escolar; con este tipo de diagnósticos lo que se viene promoviendo desde la era de Reagan es una avanzada fortalecida de la uniformidad cultural y del crecimiento económico de los Estados Unidos (Giroux y McLaren, 1989)².

La herencia de la filosofía democrática de John Dewey.

Desde el punto de vista de estos autores, el contexto se interpreta de manera diferente, el punto central de la divergencia está en la concepción de democracia que se maneja.

Ellos recuperan la tradición de democracia de John Dewey, o la interpretación que ellos hacen de su pensamiento.

"Dewey expresaba bien la necesidad de los educadores de hacer de las consideraciones políticas y morales un aspecto central de su educación y trabajo cuando distinguía entre 'educación como función de la sociedad' y 'sociedad como función de la educación'. En términos sencillos, la distinción de Dewey nos recuerda que la educación puede funcionar para crear ciudadanos pasivos y dóciles o para crear una ciudadanía politizada educada para pelear a favor de formas variadas de vida pública conformadas por una preocupación por la justicia, la felicidad y la igualdad." (Giroux, McLaren, 1989:84)

² Estoy reseñando de manera muy sintética el manejo que del significativo - contexto- hacen estos autores del cual se genera la estructura de su discurso y articula sus textos y, que aparece como marco de los trabajos que se difundieron en México en 1989, a través del **Seminario: Sociedad, Cultura y Educación** y con el apoyo de la Antología N° 53 que editó la ENEP Aragón junto con otras instituciones convocantes, con el propósito de apoyar con algunas lecturas la participación de los asistentes a dicho seminario.

La democracia entonces es concebida como la preparación de la ciudadanía para la vida en comunidad. Pero este pensamiento democrático y educativo de principios de siglo fungió como punto nodal de la conformación de la unidad nacional en los Estados Unidos, lo central en ese entonces era perpetuar el nacionalismo de época.

El contexto de los años setenta es sin duda diferente al que vivió John Dewey. Para entonces en los Estados Unidos se observa la presencia de grupos migrantes de diferentes nacionalidades tan disímolas que viven en condiciones sociales de poder asimétricas, situación que provoca problemas de injusticia y desventaja sociales, con movimientos ascendentes de las luchas de minorías que desafían el poder y hegemonía de los blancos.

En este panorama, el grupo social conservador requiere crear un punto unitario para mantener el poder y el control social y por eso apela a la reforma moral democrática (la suya), cívica (su nacionalismo), económica y educativa (para perpetuar su poder y privilegios) y, de esta manera puedan enfrentar la amenaza de los nuevos polos de poder exterior como el de los países asiáticos que compiten en el mercado, o la avanzada de la guerra en el Medio Oriente.

En posición contraria, desde el punto de vista de los autores impulsores de la Pedagogía Crítica en Miami, la educación ciudadana, herencia de Dewey, debiera guiar una reforma educativa diferente en cuanto a los fines de la educación de la democracia que tratan de defender los nuevos conservadores de la derecha, para quienes el término democracia significa la salvaguarda de los intereses del gran capital norteamericano en el mercado de la economía global y, para quienes la reforma educativa debe eliminar su función ciudadana y las escuelas deben dejar de ser espacios de vida pública para constituirse en esferas privadas o vinculadas a la iniciativa privada y, ponerse así al servicio de la industria cultural norteamericana (Giroux y McLaren, 1989:77-78).

En cuanto al papel específico de las escuelas como espacios públicos democráticos, Giroux y McLaren se oponen al movimiento de reforma que las estaba convirtiendo por aquellos años en espacios de excelencia académica al servicio cínico del gran capital.

La defensa de la enseñanza pública al rescate de la voz y de las historias de los ciudadanos.

Para ellos las escuelas deberían ser reactualizadas como espacios de experiencias comunitarias rememorando así la idea de la *polis* y recordando la memoria heredada de su historia democrática. Esto es claro cuando sostienen que...

"Es una desafortunada evidente verdad que cuando las comunidades son ignoradas por los maestros, los estudiantes frecuentemente se encuentran a sí mismos atrapados en instituciones que no sólo les niegan la voz sino que los privan de una comprensión relacional o contextual de cómo el conocimiento que adquieren en el aula puede ser usado para influir y transformar la esfera pública. Implícito en el concepto de vincular las experiencias de aula con la comunidad más amplia está la idea de que la escuela sea entendida mejor como una *polis*, como un lugar de ciudadanía. ... Para llevar a las escuelas más cerca del concepto de *polis*, es necesario definir las como espacios públicos que buscan recapturar la idea de democracia crítica y de comunidad." (Giroux, McLaren, 1989:100-101)³

Estos dos teóricos asignan un valor especial a la historia como lógica de pensamiento cuando señalan que la sociedad norteamericana en las últimas décadas viven un estado de *amnesia histórica y moral*, justo porque han olvidado y eliminado la herencia de la filosofía política que antepone el valor de la vida ciudadana y comunitaria. La idea de vida democrática de la *polis* y de vivir en ella es el olvido central que ellos denuncian⁴.

Desde esta postura y enfoque, para Giroux y McLaren lo que está en riesgo es la idea utópica misma de *Democracia*, pero una con significado humanista, filosófico, eminentemente pública porque involucra a los entes más que como personas aisladas, como ciudadanos que comparten en la vida comunitaria el valor de la dignidad humana y el valor de vivir en sociedad y del servicio compartido.

³ Sin duda esta es una remembranza de la utopía más clásica occidental, la de la *polis* griega.

⁴ Por eso insistentemente recomiendan la inclusión de las historias locales, comunitarias cuando piensan la negociación y la reforma curricular en los Estados Unidos.

Ante el panorama y contexto de los riesgos y los peligros de los que ellos hablan se plantean, el compromiso de la práctica teórica más que como una tarea intelectual y científica, como un compromiso ético y moral para comprometerse a reescribir el lenguaje teórico que les permita entender los dilemas educativos del contexto.

La teoría entonces, para ellos, más que un impulso epistémico que sin duda lo llega a ser, se convierte en una de las actividades de un proyecto político encaminado a participar en la transformación social.

En el siguiente subapartado reviso cómo la teoría educativa adopta el matiz de lenguaje y con ello se incorpora la dimensión de la lingüística en la construcción lógico epistemológica de su discurso.

La carencia de un lenguaje teórico para la reforma social y de la educación.

Cuando Giroux y McLaren vinculan su lectura del contexto social amplio con el contexto de la educación en los Estados Unidos, el punto en el que centran sus preocupaciones teóricas es lo que ellos llaman el lenguaje teórico que emplean los educadores, los gobernantes y los educadores críticos para realizar los análisis del contexto social y educativo.

El lenguaje teórico predominante para estos distintos análisis oscila entre dos tendencias. La primera es el uso de conceptos tales como democracia, moral y educación que emplean los conservadores cuyos contenidos de significación son unilaterales y prepotentes. Un segundo uso es el que emplean los educadores críticos liberales de izquierda quienes han renunciado a los análisis del poder, la cultura, la crítica y la democracia, en última instancia éstos, en el contexto de la producción de sus escritos, aparecen como cómplices de los conservadores.

Señalan insistentemente la carencia de los lenguajes teóricos de los educadores para poder incorporarse a las reformas educativas. Observan como límites de los lenguajes supuestamente críticos, las perspectivas particulares de la economía política, en la ideología crítica y en la crítica cultural más como denuncia.

Estos análisis si bien son importantes, se quedan en la comprensión limitada de los niveles estructurales macro y no son suficientes para profundizar en los procesos escolares y del aula,

escenarios en donde se está forjando la ciudadanía pasiva, o, de resistencia activa, participativa y transformadora.

Desde el punto de vista de los críticos en estudio, los lenguajes críticos que hasta el comienzo de la segunda parte de la década del ochenta emplean por los educadores críticos de izquierda, necesitan moverse más allá de los lenguajes crítico denunciativos de la dominación exclusivamente. Veamos como sostienen este argumento...

"los educadores radicales no han sido capaces de proponer una visión de la escuela, en vez de las limitadas demandas del mercado, o hacia una lógica cultural que se mueva más allá del etnocentrismo dado a conocer por el primer Secretario de Educación, William Bennett; esto es, existe una ausencia en este discurso respecto a como el significado y la naturaleza de la educación pública puede estar situada dentro de los más vastos contextos de lo que significa ver a las escuelas como principales [espacios] para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida, como espacios sociales desde los cuales se organizan las energías de una visión moral en el orden de retar al instrumentalismo estéril, al egoísmo, y el menosprecio de la comunidad democrática que se ha convertido en el rasgo distintivo de los años 80." (Giroux y McLaren, 1989:115)

Giroux y McLaren están conscientes de vivir una era de riesgo y de peligro, pero a diferencia del riesgo al que aluden los conservadores -de pérdida de la unidad moral que lleva implícita una noción de sujeto unificado, centrado en los valores de la democracia norteamericana, los pedagogos críticos aseguran vivir la noción de sujeto unificado como peligro para la emergencia de las diferencias de los sujetos que se sitúan en relaciones asimétricas de poder.

Las diferencias sociales, de raza, género, nacionalidad, edad, etnia, etc., todas ellas en conjunto los conservadores las viven como amenazantes. Giroux y McLaren las viven como posibilidades de existencia ciudadana y democrática y, si acaso llegara a ser desbancada la legitimidad del sujeto unificado, se abriría la posibilidad de ser de las subjetividades diferenciadas, esto es a lo que ellos apuestan con su obra.

Peter McLaren, observa (en ello Giroux concuerda) el contexto de las prácticas del sujeto unificado están entrando en tensión, por el papel que juegan los medios masivos de comunicación, los cuales promueven no precisamente la reactivación de la historia democrática de la nación norteamericana, sino la aparición de sujetos descentrados

en los cuales la esquizofrenia se ha convertido en el 'verdadero héroe del deseo' y con ello, una forma de vida sin direccionalidad política y moral al vivirse una existencia en la instantaneidad y una forma fácil de posmodernismo de resistencia sin sentido o proyecto que se traduce en un 'ir a donde sea' (McLaren, 1989:20)

El peligro que observa McLaren en los símbolos culturales de masa es la puesta en oferta de un "repertorio flotante de significados sin sentido" (McLaren, 1989:7), los cuales han devaluado el valor del discurso colectivo.

La Pedagogía Crítica como postura y como propuesta de enseñanza propone McLaren, como veremos líneas adelante, pretende dejar esta libre flotación sin sentido de la existencia posmoderna para construir una existencia posmoderna sí, pero con sentido y direccionalidad política, democrática y reivindicativa de las diferencias culturales.

3. La unidad de análisis sobre la perspectiva política. El viraje del trabajo político comunitario a la práctica política teórica. El caso de Henry A. Giroux.

Al estudiar de cerca el desarrollo del trabajo de Henry Giroux, podremos darnos cuenta de un caso en el cual, el compromiso de participación política en la comunidad se convierte en un fuerte compromiso de producción teórica. La tarea a la que Giroux se aboca es la de construir un lenguaje teórico de la educación más potencial.

McLaren ubica en dos grandes momentos el desarrollo de la obra de Giroux y, en cada uno de éstos ubica los planteamientos y las incorporaciones teóricas más significativas a su entender hechas por Giroux -entre 1978 y 1988-. Por principio, concibe su obra como prolífica y señala que difícilmente puede ser resumida una obra que ha logrado desmantelar la estrecha noción de enseñanza y sus relaciones con la sociedad más amplia, no obstante intenta Peter McLaren en el prefacio que hace al libro *Teachers as intellectuals. Toward a pedagogy of learnig* que Giroux publica en 1988, exponer las trayectorias teóricas a partir de las cuales Giroux desarrolla una sin igual confrontación con la neutral visión de la enseñanza y de la escuela como proceso transparente, precisamente porque hace excluyentes esta visión, las dimensiones de poder, historia y contexto social. (McLaren, 1988:IX)

Entre las fuentes teóricas que Giroux retoma destacan, el pensamiento marxista en dos vertientes no dogmáticas importantes, la

teoría sobre la hegemonía de Antonio Gramsci y en las aportaciones de los clásicos de la escuela de Frankfurt, Adorno, Horkheimer y Marcuse, esto es más evidente en el libro *Theory and resistance in education. A pedagogy of oposition* que él publica en 1983⁵, el cual puede ser considerado como uno de los trabajos centrales de Giroux, porque si bien en sus obras más recientes incorpora las teorías posmodernas, los problemas sociales y de la educación, así como su postura política frente a la educación que en aquel libro planteó, se mantienen como continuidades.

Lo mismo puede decirse de otros ensayos, artículos y libros publicados por Henry Giroux entre 1983 y 1988, entre los que destacan *Schooling and the struggle for public life* (1988)⁶ y otro libro que toma como eje central de su teoría el papel social de los maestros, el cual lleva el título de *Teachers as intellectuals. Toward a pedagogy of learning* (1988)⁷. Especial relevancia cobra el libro que escribió un poco antes junto con Stanley Aronowitz, *Education under siege* (1985), en el cual incorpora la noción de resistencia que abre otros ángulos de reflexión importantes.

En ese mismo periodo se va incubando un giro teórico significativo, no sólo de enriquecimiento conceptual sino de construcción de una nascente disciplina que McLaren denomina "estudios culturales", lo señala particularmente en el mismo prefacio del libro *Teachers as intellectuals* (McLaren, 1988:XI).

Considero que es el vínculo entre cultura y poder político, tal como se construye en el libro *Theory and resistance*, es algo que hace crecer la obra de Giroux en especial, pero al mismo tiempo es importante comprender cómo la educación como campo de conocimiento se abre a un vínculo que es cualitativamente importante al ser tratado en las ciencias de la educación, éste es el vínculo de la cultura que estos autores construyen de forma compleja teóricamente.

Así, la lógica a partir de la cual problematizan la dimensión cultural de la educación abre múltiples vertientes para pensar potencialmente los problemas educativos⁸.

⁵ Traducido y publicado en español por la editorial Siglo XXI- CESU, UNAM en México, 1992.

⁶ Traducido y publicado en español por la editorial Siglo XXI-CESU, UNAM en México, 1995.

⁷ Traducido y publicado en español por la editorial Paidós en España, 1991.

⁸ Peter McLaren destacó enfáticamente en 1992, en un seminario que trabajó en la ciudad de Xalapa, que en ese momento su participación como intelectual en el campo de la educación, iba más allá de ser docente, más bien ya se concebía como un trabajador cultural.

Si bien el desarrollo de la producción teórica de Giroux constituye un caso particular dentro de esta corriente, de alguna manera funciona como guía un tanto puntual para la comprensión de la evolución de los giros teóricos que ellos van elaborando en su discurso. En el caso de Giroux, McLaren advierte ante todo como rasgo distintivo de su pensamiento, su actitud de reto, desafío y abierta confrontación en el uso de sus categorías.

En principio, hay que distinguir la pasión y la indignación que traslucen los discursos de Giroux a través de sus escritos, esto es así por las condiciones en las cuales él empieza a comprometerse en el campo de la educación. Su participación como sujeto de la educación -y esto me recuerda la historia de Freire- no es la enseñanza en sí misma sino es una condición de existencia que McLaren (1988:XI) atinadamente califica como una "esperanza militante" que infunde vitalidad y ferocidad -según McLaren- a la voz de Giroux.

La forma imperativa del compromiso político en educación de Henry Giroux se explica por sus orígenes, desde su infancia y adolescencia.

Desde su temprana juventud en Rhode Island, Giroux se involucró en luchas de resistencia de clase trabajadora por los años sesenta. Destacan en esta historia dos momentos, su trabajo como "organizador" de comunidades y los siete años que ejerció como maestro de *high school*.

Más adelante Giroux pisa a una universidad -nos narra McLaren- por mero accidente, cuando le otorgan una beca como jugador de basketball; sin duda sus dotes y habilidades deportivas lo acercan al espacio en donde más tarde trasladará su esperanza militante para impulsar su producción teórica en educación.

Peter McLaren periodiza la producción de Giroux en dos etapas. Entre ambas se visualiza un giro en el significado de su concepción educativa y en las líneas de sus desarrollos teóricos. El primer periodo abarca los últimos años de la década del setenta, durante estos años Giroux se vinculó con otros teóricos críticos importantes como William Pinar, Jean Anyon y Michael Apple, quienes produjeron importantes análisis sobre la institución escolar desde la perspectiva de la economía política y de las teorías de la reproducción.

Ellos mismos se moverán años más tarde de los reduccionismos que tales ópticas teóricas implican para la comprensión de los fenómenos educativos. Este periodo constituye la perspectiva más ortodoxa, pero reduccionista del pensamiento marxista, la que funge como una de las teorías en las cuales fundamentan sus críticas.

Después, y de forma significativa el trabajo teórico de Henry A. Giroux va a recibir la influencia de la Nueva Sociología de la Educación, a través de las aportaciones de los ingleses Michael Young, Basil Bernstein y por los escritos de Raymond Williams; así como de los estudios que sobre los estudiantes jóvenes produjeron Stuart Hall, Richard Johnson, Paul Willis y otros; al igual que los escritos de Antonio Gramsci, de Paulo Freire y de los teóricos de la escuela de Frankfurt.

Por estas influencias, la anterior perspectiva económico política de la educación que le llevó a centrar sus análisis en los fenómenos de la reproducción ideológica, se ve fuerte y cualitativamente transformada por la incorporación de las dimensiones de la cultura y la ideología como producción cultural, ya no se trata sólo de la ideología de la reproducción económica, en los procesos cotidianos en los que se despliega la experiencia escolar.

En los escritos de Henry Giroux de la primera mitad de la década pasada, cobran particular atención los significados epistemológicos y teóricos que le aportan las líneas de pensamiento citadas. De Gramsci recupera los problemas teóricos de la ideológica y de la dominación; de Freire el concepto de cultura como proyecto político y el de alfabetización; de la escuela de Frankfurt la crítica de la racionalidad tecnocrática, el marxismo clásico por supuesto y, la psicología profunda; así como otras investigaciones importantes producidas en los Estados Unidos, Canada, Gran Bretaña y Australia (McLaren, 1988:XIV)

En este momento, principios de los años ochenta, el pensamiento de Henry A. Giroux, empieza a cobrar visos de autonomía y particularidad. Es un momento de reconfiguración lógica y conceptual del discurso teórico de la educación en los Estados Unidos.

En México, son pocos los espacios y los autores en donde se empiezan coincidentemente a incorporar las perspectivas del marxismo culturalista entre los educadores. El pensamiento de Alicia de Alba, de Angel Díaz Barriga y de ciertos investigadores del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN (DIE), espacio en donde la etnografía educativa se impulsa con notorias investigaciones, empiezan a reconocer algunas de estas perspectivas a través de la Nueva Sociología de la Educación, pero éstas no cobrarán mayor difusión en los currícula de la formación de profesionales de la educación sino hasta mediados de los años ochenta.

Sin lugar a dudas, la noción de cultura es el centro nodal en el cual las reflexiones teórico políticas, éticas y morales que Giroux elabora; y de esta forma, tal categoría ya no sólo se explica sino se promueve como eje de un posible proyecto político cultural para la construcción de un mundo más justo y democrático, en el cual la

escuela y la educación como proyectos jugarán una posición fundante de acuerdo al ideario de Henry Giroux.

Unas de las obras más importantes que Giroux publica es el ya citado libro, *Theory and resistance in education* (1983), y otro que sería reconocido importantemente después de que Bowles y Gintis publicaran su libro, *Schooling in capitalist America*. En este libro Giroux sostiene que las escuelas no son sólo espacios de reproducción cultural, económica e ideológica; adicionalmente sostiene que tal apreciación es políticamente incorrecta y estratégicamente paralizante.

Son las escuelas, por el contrario, también, espacios de cultura contrahegemónica en donde no sólo la reproducción se da, sino también los procesos de constitución de las subjetividades.

Lo valioso de este discurso, según McLaren (1988;XIV) es la posibilidad de comprender los procesos sociales y los educativos como signos de mediaciones en múltiples niveles y multidireccionales [no unidireccionales], a través de los cuales se van determinando los procesos culturales, de clase, etnicidad, poder y género.

Más aún lo que Giroux abre con esta lógica es la posibilidad de articular dialécticamente las relaciones sociales estructurales con el concepto *-human agency-* (agencia o participación humana), (McLaren, 1988;XIV).

En este momento de elaboración de la perspectiva de Giroux aparece en escena una categoría que ya no cederá su lugar de preeminencia en sus escritos, la noción de *sujeto social y educativo* y su articulación a otro concepto, el de *experiencia* como proceso de constitución de las identidades.

Podemos ya darnos cuenta que la noción clásica de ideología ya no se asocia sólo a las condiciones económicas y a las relaciones sociales de producción; ahora la misma noción de ideología se articula a nociones como poder, política, cultura, historia, resistencia, educación, enseñanza y subjetividad.

La principal aportación que hace Henry Giroux a través de estos desarrollos teóricos al campo de la educación, es la posibilidad de no ver de manera estática a los fenómenos educativos; por otra parte el conocimiento educativo como campo temático cobra particular importancia, por esto, ellos justifican la aparición de la nueva disciplina de los estudios culturales como una nueva ciencia incorporada de manera consciente al campo teórico de la educación.

Más adelante McLaren ubica un segundo giro y momento en la construcción de la teoría girouxiana en los primeros años de la

década del ochenta. Es el periodo de mayor enriquecimiento de los estudios culturales y de las teorías de la resistencia. Las influencias más significativas las toma Giroux del trabajo teórico de Stanley Aronowitz y del sociólogo Anthony Giddens.

Las teorías de la resistencia ponen mayor énfasis en las potencialidades de las experiencias de los sujetos de la educación, principalmente maestros, estudiantes y padres, quienes constantemente negocian y resisten en un intrincado juego de mediaciones morales y regulaciones políticas.

Al incorporar con mayor insistencia la categoría de resistencia, la concepción teórica sobre la ideológica igualmente se enriquece según Giroux porque permite que los sujetos construyan activamente formas de experiencia vividas a través de las intersecciones del poder y los significados.

Giroux propone entonces organizar la enseñanza en torno a las experiencias vividas de los estudiantes para de esta forma entender los significados que posibilitan el aprendizaje.

Hay que notar que en este segundo periodo de la obra de Giroux, considerablemente vinculado e influenciado por Stanley Aronowitz, si bien llega a una propuesta de enseñanza, a la vez ésta va enfocada hacia la vida comunitaria, porque considera Giroux a las escuelas como un espacio para el ejercicio de una democracia local, la cual se vincula a otras esferas públicas democráticas como las iglesias, la organización comunitaria y los movimientos sociales emergentes que están desarrollándose en esos años en los Estados Unidos.

Según McLaren (1988:XVII), esta red de esferas democráticas las ubica Giroux ya desde el último capítulo de su libro *Teoría y Resistencia*; Stanley Aronowitz al mismo tiempo está escribiendo esta idea en forma previa en su trabajo, *The crisis in historical materialism*. Insistentemente aparece la utopía de la democracia comunitaria en esta idea de la conformación de un vínculo entre estos espacios locales públicos democráticos.

Pareciera como si la lógica de las diferentes luchas, en los diferentes frentes, las escuelas entre ellos, se estuvieran encaminando hacia un meta común -la realidad democrática- lo cual para 1996 es cuestionable, lo que se observa en la presente coyuntura de la historia que se está dando, es un fortalecimiento de la esfera de poder neoconservador y de tensiones mayores entre los diferentes movimientos étnicos, de género, sin excluir la posición de clase.

Por este nuevo panorama, las obras de ambos, sobre todo las publicadas a partir de 1994, van a poner un énfasis mayor en el endurecimiento de las condiciones de opresión social, política,

ideológica, cultural y moral en los Estados Unidos, sin embargo, aun continúan para esos años y a la fecha produciendo desde la perspectiva utópica con la cual empezaron en los tempranos años de los ochenta.

4. La dimensión epistemológico-teórica como una unidad de análisis en el discurso de Henry Giroux y Peter McLaren.

En esta unidad de análisis vamos a encontrar diversas formas de articulación: por periodos; por la incorporación de tradiciones filosóficas, recuperación de fuentes teóricas y los giros que los autores van imprimiendo en la lógica de su producción teórica; por la construcción de problemáticas nuevas cuando logran observar el desarrollo de las teorías como carencias, vacíos o fallas en los discursos con los que van significando sus concepciones en torno a la educación y; de alguna manera también, por la particular tarea y compromiso de estos dos autores en lo individual.

Intento en este apartado explicar algunas de estas formas de articulación cuyo punto central es la dimensión epistemológica y teórica de una de las líneas de pensamiento que, de alguna manera, surge más como una práctica política que por un interés científico propiamente; tal es el caso de la trayectoria de Henry Giroux como ya vimos en el apartado anterior, quien al asumir la educación como un proyecto político ha sido, desde mi punto de vista, lo más cuestionable de su trabajo por el hecho de que su discurso adquiere el tono de un imperativo, rasgo enfáticamente presente en todo momento en su trabajo, pues como bien advierte McLaren recordando una idea de Bertolt Brecht, en el mismo prefacio ya citado escribió, el tipo de análisis crítico que Henry Giroux elabora sobre la enseñanza va más allá de la explicación de lo que ella es y en vez de esto, él forja *martillante*⁹ un pensamiento crítico de lo que *imperativamente podría ser* (McLaren, 1988:XV)¹⁰.

Me atrevo a suponer que es justamente su tono imperativo lo que lo convierte en centro de ataque y rechazo (aunque en otros encuentra muestras de aceptación) de un sector significativo de lectores de la

⁹ El término -martillante- que McLaren emplea en inglés para mostrar la personalidad de Giroux en la forma de forjar su trabajo teórico en educación, expresa con acierto la actitud y la personalidad de Giroux en su manera de actuar cotidianamente como sujeto social y como individuo.

¹⁰ La forma gramatical que McLaren usa en inglés -could be- y que escribe en cursivas, justamente indica la forma imperativa del verbo *can*.

Pedagogía Crítica tanto en México como en Estados Unidos, al punto de ser ubicado Giroux como dogmático (Furlán y Pasillas, 1992).

McLaren también recibe críticas, por ejemplo las que le dirigen algunas feministas norteamericanas cuando lo señalan como un individuo que, contrariamente a lo que propone en el plano de la teoría, quiere presentar su propio "régimen de verdad" como lo afirma -empleando los términos de Foucault- la feminista norteamericana blanca Mary Ann Doyle (1996)¹¹

Sin embargo considero que el imperativo que permea la obra no sólo de Giroux, sino incluida la de McLaren en su peculiar estilo, encuentra explicación en las fuentes del pensamiento moderno que ellos recogen como tradición filosófica.

¹¹ Me ha llamado la atención, un fenómeno curioso que creo se está dando recientemente a manera de tensión entre los críticos blancos y las críticas feministas blancas en el contexto norteamericano. Ellas consideran que detrás de su discurso crítico, lo que verdaderamente muestran es una actitud patriarcal e intentan establecer su propio "régimen de verdad"; la justificación que frecuentemente dan las feministas para aseverar tal cosa se debe a que estos autores, si bien recurren a las teorías producidas por las feministas, finalmente en sus escritos ejemplifican más con escenas de los problemas educativos de los varones y no de las mujeres y, que cuando las ejemplifican a ellas las asocian a aspectos sexistas. Considero que estas tensiones nos está indicando un límite y, a la vez, un ángulo de indagación sugerente, ¿cómo la dimensión de género está mediando como tensión en la producción de los discursos críticos de la educación en los Estados Unidos, por lo pronto he planteado una interrogante sobre este asunto; "¿cómo leer esta tensión, será un antagonismo en el sentido en que lo retoma Ernesto Laclau de Althusser, o, ¿será una contradicción en términos hegelianos? La distinción conceptual de Laclau me permite plantear dos posibles explicaciones -entre otras- La primera posibilidad apunta a una transformación del pensamiento norteamericano hacia otras formas de constitución argumentativa si logramos entender los significados y las críticas que se dirigen entre sí los críticos masculinos y las críticas femeninas, o bien podría ser una tensión contradictoria entre dos elementos de una misma identidad con rasgos de dominación que a fin de cuentas es la misma, imponer la dominación del ente masculino sobre el femenino o, viceversa, entablar como argumento dominante de la identidad femenina sobre la masculina- es curioso que la tensión se esté dando con más fuerza entre los propios blancos, por ejemplo, la tensión no se da así entre otros grupos de género femenino como las afroamericanas o de las chicanas quienes aceptan y apoyan más los argumentos de los críticos blancos y también con los varones afroamericanos y chicanos." (Orozco, 1996: 1, 8, en prensa).

Encuentro entre herencias del pensamiento moderno y los discursos teóricos de la posmodernidad.

Había ya hecho mención en el Capítulo 4 que la dimensión epistemológico teórica es una eje central de articulación en el pensamiento de estos autores. Giroux en un ensayo *La nueva sociología del currículo* que escribe en 1979 y que fue uno de los primeros trabajos que se tradujeron de él en México, con insistencia plantea el problema de la teoría desde la perspectiva del lenguaje. Lo que apunta Giroux con esta idea, es la importancia del uso de la teoría para comprender la realidad y situarse en ella.

Cuando estos autores críticos exponen que los educadores desde cualquier posición abanderan propuestas educativas, estas propuestas se van a ver menos o más abiertas a la comprensión de la realidad social y del papel que la educación juega como proyecto, en la dirección de las lógicas de sus fundamentos teóricos. De ahí que los análisis de la educación que las comisiones arriba anunciadas elaboran, o de los educadores críticos denunciativos de la dominación, presentan - a juicio de ellos- visiones estrechas de dimensiones tan complejas como la constitución de las identidades diferenciadas y de los procesos culturales a través de los cuales éstas se constituyen como subjetividades particulares, las comisiones excluyen también en sus análisis la comprensión del juego del poder que los sujetos ejercen en tales procesos.

Esta es una situación explicable, si como parte del contexto se advierte que la teoría social en Inglaterra como en los Estados Unidos y en otras regiones intelectuales está en crisis. Si bien ya habría cobrado carta de aceptación el debate ciencias naturales vs ciencias exactas desde el importante esfuerzo de los fenomenólogos alemanes del XIX, entre cuyos principales pilares podemos recordar el pensamiento de Dilthey en las críticas que dirige a la ciencia positivista (Mardones, 1992). La crisis de la ciencias sociales a las que supongo aluden Giroux y McLaren se enfocan en los debates de las ciencias sociales en la perspectivas posmodernas¹². Veamos.

¹² Para cuando los críticos de la corriente norteamericana han incorporado las perspectivas posmodernas en los debates teórico sociales y, como en el caso de McLaren ya están elaborando críticas a tal incorporación; en México estos debates ya están siendo conocidos de manera incipiente por el grueso de los estudiantes de la educación, acaso son temáticas tocadas a profundidad por un reducido número de especialistas. de Alba y González (1989:2) en la presentación que hacen a la *antología, Sociedad, Cultura y Educación*, material de difusión inicial de la Pedagogía Crítica en México y que dio a conocer los trabajos de Giroux y McLaren escritos entre 1985 y 1988, señalan que las perspectivas posmodernas en el campo de conocimiento de la educación es reciente e incipiente. Considero que esta ubicación de los debates es interesante.

Por ejemplo, McLaren observa en el contexto de los ochenta, de manera precisa en 1986 cuando publica en la revista *Educational Theory* su interesante ensayo: *La postmodernidad y la muerte de la política: Un indulto brasileño*, que la manifestación de la crisis de la teoría social surge como una supremacía de la crítica postmoderna y la deconstrucción que margina o excluye francamente una dimensión política en sus teorizaciones¹³.

Con esta idea McLaren refiere cómo en los Estados Unidos ha impactado la influencia de lo que ellos llaman la filosofía continental, a través de múltiples discursos teóricos postmodernos cuyo énfasis en la deconstrucción llega al extremo de afirmar que los discursos que los sujetos sostienen en la era postmoderna se significan como la libre flotación de signos sin sentido, es la instauración de un ludismo que no posee anclaje alguno en la historia, en la tradición de las culturas de los excluidos y de los dominadores, en fin en las condiciones de existencia de la sociedad occidental etnocéntrica y cínicamente dominante; el discurso en donde los fetiches y los rasgos de la esquizofrenia cultural hegemonizan las experiencias de los sujetos sujetados por el consumismo del poder del más fuerte que la propaganda de los medios promueven (McLaren, 1989:3-7).

Si bien, las perspectivas posmodernas a juicio de McLaren denuncian la dominación sobre las conciencias de los sujetos a través de los medios y, por otra parte, estas perspectivas han desbancado a los fundamentos como afirmaciones verdaderas, "ontológica y metafísicamente seguras", al mismo tiempo tales perspectivas han cometido el exceso de excluir la historia, la realidad, al sujeto con capacidad de participar en la constitución de sí, de su sociedad, de su cultura y de su historia.

Las teorías sociales posmodernas consideran estos críticos, han emprendido el destronamiento de la autoridad, de la filosofía de la Ilustración, de la razón unificada e ilustrada occidental. Junto con ello han contribuido, en este fin de siglo a la crítica del positivismo.

La deconstrucción crítica sobre la racionalidad ilustrada se ha centrado específicamente a juicio de McLaren en tres aspectos fundamentales: el desvanecimiento de la meta de la historia como unificada y esencialista; el sujeto totalizante y el logocentrismo y rechazo de la autoreflexión del sujeto trascendental (McLaren, 1989:5)

¹³ En lo que va de los años noventa, McLaren ha dedicado gran parte de su obra a la crítica de la postura del posmodernismo lúdico o conservador, diferenciando así su postura a la cual nombra como posmodernismo y multiculturalismo crítico radical.

Entonces la teoría y la forma en cómo viene operando en las críticas de los intelectuales norteamericanos con quienes ellos se confrontan abre un "nuevo territorio epistemológico" ocupado por el exceso del discurso (McLaren, 1989:4). En relación a esto recuerda McLaren la interpretación que hace Habermas de la práctica científica cuando afirma que ésta se ha convertido en un blanco intelectual para un "deconstruccionismo de cabriolas." (McLaren, 1989:4).

El significativo *-posmodernidad-* lo considera McLaren como algo cuya deconstrucción hace ver en él varias concepciones de realidad, de ubicación en ella, de sujeto y de crítica:

"Estoy usando el término 'postmodernidad' para referirme ampliamente a diversas racionalidades subyacentes en los nuevos desarrollos de la teoría social, tales como, el estructuralismo, el deconstruccionismo, el post-estructuralismo, la teoría del discurso y la teoría del arte discursivo, en el contexto de su general 'rechazo a la historia' y la carencia de un proyecto político bien articulado. No estoy sugiriendo que la postmoderna teoría continental o los nuevos desarrollos en teoría social no tengan sus momentos transformadores o que no hayan sido hechos para servir a fines políticos loables. Más bien, me estoy refiriendo a dos cosas, a la falta de una explícita, bien definida y no vacilante postura política en este trabajo y al empleo generalmente ahistórico de estas nuevas aproximaciones. También querría dejar en claro que no estoy intentando desestimar la teoría cultural posmoderna como mero relativismo, ni deseo inferir que esta aproximación proclame que no existe nada fuera del texto." (McLaren, 1989:5)

Para McLaren, la teoría social contemporánea está en un dilema, entregarse al exceso y sobreinterpretación discursiva, o bien, asumir el reto de la práctica teórica, es decir, usar el recurso de la deconstrucción pero desde una perspectiva histórica y política.

Este es un punto de decisión intelectual en la que ellos se juegan su postura en educación y en la cual se comprometen. Entonces es cuando Giroux afirma, y McLaren asienta junto con él, emprender la tarea intelectual de la construcción de un nuevo lenguaje teórico social y de la educación que Giroux llama el lenguaje crítico de la posibilidad.

Por esta vía de alternativa, no renuncian al debate y al uso del significativo *posmodernidad*. Entonces su postura epistemológica y teórica entra en un proceso de reconfiguración conceptual y discursiva

Hay un punto en donde su pensamiento se reencuentra con otras tradiciones teóricas. El punto es el de la tradición crítico social y política. Así el reencuentro es con John Dewey, con el pensamiento de Marx desde una perspectiva crítica al marxismo programáticamente ontologizado y, con una incorporación teórica inusual en la tradición científica anglosajana, la valorización que hacen del pensamiento y praxis de un representante del pensamiento latinoamericano, Paulo Freire, tal y como lo ha señalado Alicia de Alba (1991).

Del pensamiento de Dewey hacen una interpretación; por un lado valoran sus nociones de democracia, esfera pública, ciudadanía y vida comunitaria; por otro lado, visualizan un vacío teórico y gnoseológico cuando sostienen que le faltó "desarrollar un análisis más extenso de las relaciones de clase y de las desigualdades históricamente condicionadas en la sociedad" (Giroux y McLaren, 1989:102).

Desde el punto de vista del análisis de unidades de relaciones con sentido, recurso metodológica de la interpretación en el que apoyo esta idea, diría que en este tópico los autores incorporan en su discurso la lógica de la articulabilidad del discurso porque son capaces de conjuntar dos tradiciones, el pensamiento liberal de

Apoyándose en estas influencias teóricas, los críticos de la escuela de Miami construyen una racionalidad epistémica interesante porque recorren a la recuperación de significantes centrales como política, poder, democracia, liberación, justicia, concientización, cultural, sujeto entre otros.

El tejido conceptual que van haciendo con estas categorías en el desarrollo de su obra muestra cómo su discurso va asumiendo una postura, una mirada diferente, una lógica particular de argumentación y una direccionalidad específica que no deja a McLaren y a Giroux como en el aire, sino en una definición muy clara de su postura política frente al conocimiento, en el ámbito de la teoría social y en el de la teoría educativa.

Las categorías que rescatan de Dewey, Marx y Freire, las hacen equivalentes en dos sentidos. Uno es que tales recuperaciones conceptuales evita que los críticos norteamericanos de fines de siglo caigan en el relativismo racional y teórico del posmodernismo lúdico. El otro sentido de la recuperación de las categorías es que Giroux y McLaren construyen con ellas una equivalencia, la visión utópica y la creencia en el principio de esperanza de un mundo democrático socialmente, justo, solidario y libre.

Esta vertiente de la teoría social que apunta hacia un proyecto político cultural y democrático se ha fortalecido por la insistencia que hacen de la necesidad de desarrollar una teoría del sujeto que les permita concebir el ejercicio del poder en aras de construir una

utopía democrática, justa libre y solidaria con los grupos étnicos y de las culturas diferenciadas.

5. La teoría del sujeto en el pensamiento de Henry Giroux y Peter McLaren.

Otra de las unidades de análisis que vale la pena puntualizar es la que gira en torno a un significante principal. La noción de *sujeto*.

Tal noción puede considerarse como una constante problemática en el discurso de los críticos de la pedagogía en Norteamérica, pero es quizá una de las categorías que mayores reconfiguraciones conceptuales y desarrollo ha presentado.

Desde los primeros trabajos, tanto de Giroux como de McLaren, aun cuando empezaron escribiendo cada uno en su respectivo país de origen, parten del sujeto social que vive en condiciones de dominación y marginación y permanentemente sus reflexiones giran en torno a él.

Inicialmente es el sujeto de la dominación, más orientado desde las teorías de la reproducción. En consecuencia, la crítica en sus discursos educativos denuncia el hecho de la dominación ideológica que prepara a los sujetos para constituirse en sujetos dominadores o dominados; o en la dominación económica que los prepara para ocupar puestos de dirección y de mando en las empresas y en la política, o, para desempeñarse como sujetos subordinados a las órdenes de los primeros.

Con la incorporación de la dimensión cultural, emerge en su discurso del sujeto de la resistencia. Aquí en dos direcciones de la resistencia. El sujeto de resistencia que trata de evadir el yugo de la dominación, y otro que visto desde la perspectiva de la relación poder/conocimiento propone al sujeto de la resistencia que apunta al proyecto político del conocimiento.

Podemos comprender entonces el concepto de conocimiento que emplean estos autores, que si bien devela teóricamente los mecanismos ocultos de la dominación, abre al mismo tiempo la posibilidad de la negociación y la instauración de una resistencia con proyecto propio.

Cuando incorporan las perspectivas teóricas posmodernas. Aceptan la principal lógica que sobre la noción de sujeto aporta el debate modernidad/posmodernidad. Por un lado se convencen que el principal

avance de los discursos posmodernos ha sido la negación del sujeto unificado, universal, o sujeto trascendental esencialista.

Junto con esta negación se niega el "logocentrismo" o unilateralidad del sentido y el significado unívoco del lenguaje. Para considerar que los discursos son múltiples, plurales, que articulan lógicas diversas de sentido y que se producen en condiciones asimétricas de poder.

Adoptan la lógica conceptual del sujeto descentrado de Derrida, del sujeto de la diferencia de Foulcault y del sujeto de la falta, desde la perspectiva lacaniana, del sujeto que es capaz de soñar y desear de Deleuze, este último es citado por McLaren frecuentemente.

Estas conceptualizaciones permiten a los críticos de la escuela de Miami pensar en una categoría del sujeto de la posibilidad, capaz de construir un nuevo lenguaje y de recuperar su voz.

La recuperación conceptual del sujeto la convierten a la vez en el proyecto utópico de involucrarse colectivamente en la construcción de un proyecto político cultural, a través de su participación y compromiso en diversos espacios públicos: la escuela, el grupo étnico, el movimiento social de minoría, en el de los movimientos por la defensa de las identidades de género, de raza, el de las luchas de liberación, el de movimientos por la defensa de los derechos humanos.

Niegan teóricamente la vertiente del sujeto posmoderno sin discurso propio, porque no concuerdan con la perspectiva posmoderna lúdica o nihilista, que anula al sujeto capaz de sostener un proyecto, capaz de construir su voz y de mantener un diálogo liberador y concientizador como el que propone Freire.

Llegan en los años más recientes a plantear y trabajar con una noción de sujeto al que conceptualmente nombran como las identidades de frontera o de borde. Es el sujeto que es capaz de compartir con el Otro exterior una identidad plural pero manteniendo el respeto y la aceptación de las diferencias culturales, raciales, de género, etc. Lejos estarían entonces las luchas xenofóbicas de llegar esta noción de sujeto en las interacciones sociales y de la vida cotidiana.

Las identidades de frontera abrirían la posibilidad de un proyecto de educación posmoderna. En este rasgo siguen siendo utópicos los críticos de la escuela de Miami, pues el deseo de la diferencia y de la pluralidad se constituyen en nuevos componentes de la utopía.

6. La dimensión política y ética en el conocimiento en el pensamiento de Giroux y McLaren.

Si bien estas dimensiones ya están desarrolladas en los Capítulos anteriores. Hay un aspecto que indica abrirle un espacio más de explicación, por el hecho de que la política para estos teóricos no se limita a la participación y experiencia del sujeto social sólo, sino que se convierte en el espacio del deseo. El deseo de un mundo más esperanzador, de libertad, justicia, igualdad y solidaridad.

Este rasgo se observa en el análisis de la Pedagogía Crítica producida en Miami como escuela, muestra como su pensamiento reviste un fuerte tono ético político cuyo vértice lo constituye la utopía de un mundo deseablemente más justo, aquí su tradición democrática emerge o reaparece como un significante que viene desde el pasado y apunta hacia el futuro promisorio. Y en este sentido son pensadores modernos.

La falta de libertades, las injusticias y las fuertes tensiones que se recrudecen en el periodo del nuevo conservadurismo, justamente son el caldo de cultivo para la generación de discursos políticos y éticos de los polos antagónicos sociales, los conservadores de derecha y el de los críticos de izquierda.

Sabemos que en estos contextos y momentos de la historia, los discursos tocan de manera muy cercana y con insistencia el terreno de la moral y de la ética. Esta dimensión y componente está presente tanto en los conservadores (véase los discursos de las comisiones para los estudios de lo social y de la educación en la era de Reagan y en la Busch), como en los críticos radicales, si bien los significados de sus concepciones respecto a la moral y las formas de vida democráticas son antagónicas.

Son tiempos peligrosos sostienen ambos bandos. Los conservadores se ven amenazados en su hegemonía interna y externa, por eso apelan a su refugio moral democrático que les asegura el control de su poder. Internamente se ven amenazados por los movimientos y luchas de los sectores sociales que moralmente están, a pesar de todo en ascenso, como las minorías étnicas, las de género y de raza, o los movimientos político-morales de la salud como el movimiento de los enfermos de sida. Externamente, nuevos bloques de poder industrial, financiero y político están avanzando en espacios y en países que tradicionalmente estaban en manos de los norteamericanos, países como Japón y otros representan otras identidades frente a los cuales competir.

Entonces, la tradición de la cultura occidental de los norteamericanos, como lo es la esfera de la política y de la ley se vincula estrechamente con la dimensión ético moral. Este es pues un

punto de tensión que en los próximos años estará mediando en los discursos educativos entre los norteamericanos.

7. El deslizamiento del discurso de la modernidad al debate modernidad/posmodernidad en la postura de Henry Giroux y Peter McLaren.

La categoría crítica recobra posibilidad justamente por no estatización, las teorías del discurso nos aportan la noción de deslizamiento para entender esta otra manera de interpretar los discurso de estos teóricos.

El año de 1985 marca un giro en el desarrollo de los trabajos de los representantes de la Pedagogía Crítica adscritos a la escuela de Miami. Tendría que advertir que justamente en el año de 1985 la transformación conceptual por la aceptación de la filosofía europea antiesencialista, ésto al incorporar el pensamiento de Foucault con la relación entre poder y conocimiento. Este concepto va a marcar un giro en las posteriores obras de Henry Giroux (McLaren, 1989:XVII).

En ese mismo año de 1985, McLaren se traslada a la Universidad de Miami como Director Asistente del Departamento de Educación del cual es Director Titular Giroux. A partir de ese año las influencias de las teorías posmodernas serán consideradas muy seriamente por estos dos autores como ya se ha comprendido. Inician juntos una etapa de acelerada y prolífica producción en torno al debate modernidad/posmodernidad, sobre el cual ellos asumirán sus posturas¹⁴.

El concepto -conocimiento- en Giroux inherentemente vinculado al ejercicio del poder entre los grupos, razas y sectores de género y étnicos, deja de ser un concepto objetivo para ser entendido ahora como parte constitutiva de las relaciones de poder. Existen ciertas reglas dominantes en el establecimiento de una forma hegemónica del conocimiento, es cuando este, desde la concepción de Foucault se convierte en un "régimen de verdad".

¹⁴ En México se tradujeron algunos ensayos en esta línea del debate, dos de ellos fueron publicados en 1995 como libro colectivo, **Posmodernidad y Educación**, por la coordinación de Alicia de Alba. Otras traducciones importantes aparecen en Argentina editadas por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en Paraná.

En 1988 publica Henry Giroux su libro *Teachers as intellectuals*, en él la perspectiva de Foucault junto con sus desarrollos conceptuales previos, lo lleva a construir una categoría importante - la de *intelectual transformador*- el cual se distingue del intelectual crítico y del liberal, en cuanto a que estos dos últimos conceptos constituyen la conformación de los maestros como intelectuales crítico denunciativos, en tanto que el concepto más politizado del intelectual transformador es el que extiende su práctica democrática de la escuela a las otras esferas públicas de la sociedad. Este es el punto de sus propuesta en donde Giroux y McLaren también van a ser considerados como teóricos que llegan a instituir su "propio régimen de verdad" (Doyle, 1996).

Este es un problema que no se puede soslayar. ¿Es el tono imperativo de los teóricos de la Pedagogía Crítica el punto del retorno a la verdad unilateral, dogmática y en consecuencia la parálisis del pensamiento crítico?

Gran problema no sólo epistemológico, teórico y de conocimiento, sino político también al que nos enfrentamos, puede éste pasar por dos momentos de la decisión de los lectores. Este es un punto de posible decisión para la interpelación exitosa, la relegación, o el rechazo de la obra y el discurso de estos autores. Un primer momento sería el de la indecidibilidad que tendrá que definirse, veámos cómo podría hacerlo. Sería, por nombrarla de alguna manera, una crítica denunciativa, sin compromiso ni proyecto porque de no serlo caería en la neutralidad y en la falta de compromiso. Si no tenemos argumentos y verdades construidas reflexivamente, ¿cuáles serán entonces los fundamentos de una decisión y de una dirección en la participación social?, pero si seguimos lo que otros plantean como contenidos, como predicados con dirección intencionada ¿no sería ésta un tipo de decisión impuesta?

Ante el dilema se abriría, para una posible salida al problema, el momento de la decisión. La decisión, por lo menos se podría dirigir por dos derroteros posibles, dejar de lado las propuestas teóricas de la Pedagogía Crítica y entonces construir contenidos y predicados nuevos para la educación y ahí preguntariamos ¿es posible un vínculo entre la educación y formas de pensamiento crítico?, o, tomar otro camino, no asumir los contenidos de los críticos norteamericanos y, de otras teorías educativas, sino recoger sus lógicas de razonamiento, para nombrar esta opción tomaría las palabras de Zemelman, usar críticamente sus propuestas teóricas.

Tomar las lógicas del pensamiento de esta escuela, nos comprometería a varias actitudes intelectuales:

- Profundizar en los discursos teóricos y prácticos educativos, deslizando permanentemente los contenidos del discurso, poniendo a

prueba los significantes y los significados en cuanto a un elemento exterior, escudriñando el juego de sus relaciones y sentidos.

- Este elemento exterior como nos lo proponen los seguidores de la línea de Essex, sería nuestro interior que es lo exterior del discurso de los norteamericanos. Para nosotros en un interior constitutivo: nuestras visiones, nuevas vivencias, nuestros contextos, nuestra tradiciones.

- Esto nos llevaría al momento de lo decidible, la construcción de objetos de estudio e intervención propios. Esto quiere decir que el punto decidible de la crítica no está en los contenidos teóricos de lo que propone la Pedagogía Crítica Norteamericana, sino el del proceso de constitución de objetos culturales (proceso de objetivación en Zemelman, 1987, 1992).

A partir de estos grandes lineamientos o criterios observo una diferencia no sólo teórica sino discursiva entre los críticos norteamericanos y el discurso crítico producido en México. Ellos empezaron, a construir y más que nada a ejercer un discurso crítico que puede ser considerado como un momento de irrupción de una identidad antagonica frente al discurso neoliberal con el que vienen confrontándose desde la década del setenta.

En esta idea de recuperación de la identidad recurren a su tradición filosófica liberal (Dewey y otros), esto ocurrió por lo menos veinte años atrás. En su contexto esto me parece que resulta un proceso evidentemente crítico porque irrumpe e instaura un discurso diferente, polémico y movilizante de las identidades instituidas en su contexto cultural. Para ellos es un avance considerable.

En México por esos mismos años, los discursos críticos -de fines de los setenta y principios de los ochenta- se produjeron en el sentido de una forma de crítica contestataria, que desde el punto de vista de la constitución de las identidades sí cumple una función importante, la denuncia que no es una empresa fácil.

Para nuestro contexto ya no es éste el momento inaugural o de irrupción -como lo es en el caso de los críticos norteamericanos- sino el de la producción de alternativas pedagógicas. La historia del discurso crítico (de Alba, 1989; de Alba y Chehaibar, 1992) en México no puede coincidir con el de los norteamericanos y por lo mismo no puede hacerse equivalente con el sentido del discurso crítico pedagógico de los norteamericanos.

En el caso nuestro lo que entre 1968 y 1988 fue crítico devino acrítico, como nos lo explica Alicia de Alba (1989) a través de su deconstrucción del mito del curriculum en México. En ellos es justo a partir de 1988 que están emprendiendo una etapa de expansión y

consolidación de sus argumentaciones crítica en la esfera social y en de la educación.

Por esta diferencia de lógicas, contenidos, funciones y momentos no equivalentes de la producción de dos discursos críticos es que aquí en México, sus propuestas pueden sonar repetitivas y como de "no venir a decir algo nuevo". Pero considero que esa lectura se centra más en la intención de la lógica de la equivalencia que de ninguna manera puede establecerse en cuanto al uso de los conceptos que se emplean.

La potencialidad y el principal aporte que podamos extraer de la Pedagogía Crítica Norteamericana y de cualquier otro discurso educativo o de la teoría social de cualquier tendencia, radica en la lógica de la movilidad y reconfiguración discursiva y en el trabajo deconstructivo que de la corriente se pueda extraer. Ahí radica la posibilidad para que esta línea de pensamiento crítico o cualquier otra, pueda mantener como expectativa de criticidad en el campo de la educación.

No hay que olvidar que en la indecibilidad o momento de decisión entre estas lógicas se encuentra el sujeto con sus implicaciones y posibilidades gnoseológicas. Aquí cabe recordar el concepto de sujeto de Laclau, "el sujeto es el espacio entre la estructura indecible y el momento de la decisión" (Laclau, 1990).

La crítica pues, a fin de cuentas no es un contenido con fronteras precisas, más bien son formas de reflexión y de interpretación que el sujeto cognoscente elabora en un proceso de incorporación de significantes, recomposición de los significantes, significados y lógicas que trae como herencia, si bien en ellas pueden estar presentes contenidos culturales y de conocimiento, de las configuraciones conceptuales que va construyendo a partir de una diversidad de tendencias y disciplinas.

Sin buscar el establecimiento de equivalencias donde no puede haberlas, a riesgo de rigidizar los discurso y entonces sí convertirlos en regímenes de verdad, diría que en México existe un rasgo de constitutividad de la criticidad en el campo de la educación.

Esto se observa en la etapa que actualmente se vive en el campo del curriculum en México cuando se está intentando, no sin contradicciones, la constitución de campos de prácticas, y campos de teorizaciones educativas, como la incorporación de la ciencia y la tecnología al curriculum, el reto de la consideración de la pobreza y de los derechos humanos, la cada vez insistente necesidad de la dimensión de la cultura propia en el pensamiento educativo -sobre todo con mayor evidencia a partir de 1994, año del levantamiento zapatista en Chiapas- y el reto de la educación ambiental (de Alba, 1991 ponencia, 1993).

Estas temáticas y problemáticas no aparecen con tanta insistencia y bajo las mismas lógicas en el discurso de los críticos norteamericanos, ésta es en cierto sentido una tendencia en México. Si bien está presente el debate de los derechos humanos, a través de su discurso de la diferencia y las oportunidades sociales que deben ser ampliadas a las minorías en luchas, como los movimientos étnicos y de género, entre otros. En el caso de los problemas ambiental, otro ejemplo de nuestras diferencias, si bien los norteamericanos los mencionan en algunos de sus escritos no llegan a ser de éste, una línea de debate central.

En síntesis, estas diferencias son las que se requiere abrir en un diálogo más abierto entre los educadores del norte y de los que de acuerdo a la geografía tradicional del universo, nos ubican y nos ubicamos en el sur, si bien la lógica norte-sur o sur-norte es un punto más de la discusión, y de esta manera dejar de entender su discurso en su tono prescriptivo como algunos lectores creerían que se representa, lectura con la cual tomaría distancia.

CAPÍTULO 6

LECTURAS DE INTERLOCUCIÓN DE EDUCADORES QUE ESCRIBEN EN MÉXICO SOBRE LAS OBRAS DE GIROUX Y McLAREN

"... la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de aquello que se lee."

Paulo Freire

(1987)

Introducción

Este capítulo constituye un nivel de análisis más cualitativo que de recepción simple o literal que los autores norteamericanos han provocado entre sus lectores más especializados, como por ejemplo, algunos educadores que escriben desde el contexto mexicano y que se han acercado desde sus propias líneas de reflexión a la obra de Henry Giroux y a la de Peter McLaren.

Como se menciona en el capítulo 1, el objeto de estudio incluye un nivel de análisis que se refiere a las formas de apropiación que los lectores mexicanos han elaborado sobre las obras de estos dos autores y, aun de otros dentro de esta corriente.

Para desarrollar esta modalidad de análisis se trabaja sobre los textos producidos por lectores especialistas en educación (investigadores principalmente) que producen y escriben en el medio académico mexicano. Estos investigadores piensan e intervienen el campo educativo desde una perspectiva social.

También se expuso en el capítulo 4 que se detectaron por lo menos tres formas de apropiación sobre las obras y las presentaciones de estos autores en algunos eventos realizados en México, desde 1988; estas formas las he denominado como: una lectura de *embelesamiento* que

realizan sobre todo entre lectores no especializados que han asistido a los eventos académicos en donde se presentan los críticos norteamericanos como conferencistas.

Una segunda lectura es la de rechazo o crítica oposicional y; una tercera, que llamo de interlocución. Estas dos últimas las conciben lectores e interlocutores especializados latinoamericanos; sobre sus formas de acercamiento y lecturas versa el presente capítulo.

Los informantes y sus textos.

Este análisis se logra sobre las fuentes escritas de los especialistas y se interpretan a partir de las categorías que guían este trabajo. La información se trabaja como texto escrito¹.

En el caso de los especialistas, se analizan sus textos (obras) publicados y reconocidos en el medio educativo en México y en algunos países de Centroamérica y Sudamérica, por lo cual se entiende que ellos son el resultado de un proceso de producción conceptual que vienen haciendo de tiempo atrás en torno a objetos de investigación con cierta trayectoria, esto a su vez indica que sus argumentos se insertan en una línea de debate conceptual más amplio y fundamentado en una producción de conocimiento pedagógico propio.

Los nombres de estos educadores especialistas como Alicia de Alba, Edgar González Gaudiano, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán quien escribe junto Miguel Ángel Pasillas sobre la obra de Giroux, y, Dora Elena Marín, constituyen una generación de investigadores educativos que en la década de los ochenta y a la fecha, escriben en el contexto mexicano o de otros países como Argentina.

¹ En el siguiente capítulo analizaré el texto obtenido a través de entrevistas a estudiantes de posgrado en educación, lo que se pretende con ambos capítulos no es comparar a estas dos fuentes de información, sino más bien, obtener formas de acercamiento y lectura diferenciadas, frente a un discurso que llega de fuera y que seguramente moviliza, de manera diferenciada también, discursos y prácticas en ambos grupos de educadores. Se ha tenido en cuenta que cada uno de estos textos, el de los especialistas-investigadores y el de los informantes de posgrado son de naturaleza distinta tanto por las condiciones de su producción como por las diferentes prácticas educativas de los sujetos que los producen.

Estos educadores latinoamericanos identifican y coinciden en una línea de pensamiento crítico con un marcado sentido latinoamericanista y de sus propias entidades culturales y nacionales. Sus obras las identifico dentro de la estructura analítica del objeto de estudio de esta tesis, como los textos generados por productores de discursos y saberes educativos en México.

El resultado del análisis, es más bien mi propia lectura y posicionamiento en un juego de interlecturas a través de las cuales se interpreta lo que piensan otros sujetos de la educación. Lo que se busca son ángulos de entendimiento, ángulos de interrogación, por donde poder seguir detectando incógnitas que permitan seguir trabajando con el diálogo en educación. Estoy de acuerdo y convencida por Freire en la idea de que la educación ante todo, es un diálogo abierto a una aventura para indagar sobre lo desconocido y es en consecuencia, el compromiso de entregarse a la tarea educativa- por los otros y uno mismo.

1. Una lectura de interlocución sobre la Pedagogía Crítica norteamericana.

El momento del encuentro

Para ubicar esta lectura de interlocución, el análisis se remonta al contexto educativo y al campo de reflexión conceptual que se desarrolla en México, cuando se efectúa el encuentro entre los críticos norteamericanos y una línea de producción crítico discursiva de la educación.

Se revisa para tal propósito, el panorama que expone Alicia de Alba en su libro *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo* (1991) sobre el desarrollo de discurso curricular en México. Ella menciona -siguiendo los trabajos de historización del campo, tanto en los Estados Unidos como en México realizados por Henry Giroux, Anthony Penna, Pinar, Ángel Díaz Barriga, Edgar González Gaudiano, Miguel Ángel Pasillas y Roberto Follari entre otros- que en los orígenes de la producción del discurso curricular latinoamericano y en México en particular, es notable la influencia del discurso curricular norteamericano al comienzo de los años setenta.

Alicia de Alba reconoce tres periodos y tendencias del desarrollo del campo en los Estados Unidos, los cuales sirven como marco de referencia para identificar las tendencias que han llegado a México después. Aparecen los estudios de los tradicionalistas

(centrados en la resolución práctico administrativo del curriculum); los conceptual-empiristas (preocupados por el predominio de los saberes científicos especializados y el énfasis en el vínculo, curriculum-sociedad industrial); finalmente la autora menciona la tendencia reconceptualista como preocupada por el análisis crítico en una perspectiva social (de Alba, 1991: 30-33)

Para el caso de México, apoyándose en Ángel Díaz Barriga, Roberto Follari y en sus propias investigaciones señala también periodos de historización y desarrollo del curriculum en México: identifica un primer momento de influencia directa de los norteamericanos en los países latinoamericanos, entre ellos México; un segundo momento caracterizado como de generación de alternativas al modelo curricular norteamericano -a la Tecnología Educativa en específico- y; un tercer momento a comienzos de la década de los ochenta, en el que aparece una tendencia crítica social y política que polemiza con el discurso curricular tecnologicista que favorece un periodo de reflexión autocrítica.

Sobre el segundo periodo -en México- distingue aspectos importantes que vale la pena citar porque de alguna manera serán condiciones contextuales que estarán mediando las formas de apropiación de los discursos que vendrán después, estas particularidades las resume Alicia de Alba en:

- el desarrollo de modelos curriculares innovadores y crítico-sociales;
- la formulación de un discurso de corte crítico, contestatario al de la tecnología educativa;
- una formulación precipitada de alternativas; y,
- cierta confusión conceptual².

La lógica de la "coincidencia de intereses comunes" entre críticos norteamericanos y mexicanos

Renoce Alicia de Alba algunos puntos en común entre los críticos norteamericanos llamados reconceptualistas y los discursos críticos que sobre curriculum empiezan a gestarse en el contexto de México, sobre todo ciertas coincidencias en cuanto a las fuentes conceptuales a partir de las cuales construyen sus críticas como: la teoría crítica

² Angel Díaz Barriga también ha señalado el problema de la confusión conceptual del campo el curriculum, desde las lecturas hechas en México (Díaz Barriga, 1993)

(Escuela de Frankfurt), el pensamiento de Gramsci, posturas del psicoanálisis, la teoría del poder y otras nociones retomadas de Foucault, el pensamiento político educativo de Paulo Freire, la influencia de la filosofía fenomenológica, principalmente.

Al mismo tiempo entiende que, cuando en los Estados Unidos como en México se inicia una crítica a la concepción tradicionalista y a la conceptual-empirista, en ambos contextos no se da un acercamiento de manera directa a mediados de la década pasada.

En el panorama que presenta Alicia de Alba destaca cómo durante la llamada "década perdida" en México, el flujo editorial decrece en nuestro país, afectando tanto la recepción de grandes volúmenes editoriales como la producción editorial interna, lo cual no constituye un obstáculo para que en México se gestara un espacio sólido e importante de crítica y reflexión conceptual en el campo de la educación en general.

Es importante señalar esta situación porque cuando Alicia de Alba se acerca a la producción crítica de los teóricos norteamericanos, lo hace desde una postura de lectora especialista interesada en la indagación sobre las huellas del discurso curricular. Lo hace con una mirada crítica sobre la teorización de ese discurso y observa como en él se está potenciando la crítica en él, a pesar de que las condiciones materiales para el trabajo académico enfocado a mover las fronteras de las teorías educativas en México comienzan a desarrollarse.

La inquietud de búsqueda no de respuestas metodológicas, sino más bien de interrogantes para producir conocimiento a la altura de las circunstancias de creación de un pensamiento educativo latinoamericano propio, fue central para la producción del conocimiento que surge por la iniciativa de los especialistas en México inquietos por emprender una crítica del discurso curricular, en el terreno de lo teórico (González Gaudiano, 1992; Díaz Barriga, 1992).

Podría pensarse que la coincidencia a la que alude Alicia de Alba entre los intereses de los pedagogos crítico mexicanos y los críticos norteamericanos, tiene un punto de encuentro, de coincidencia, o de "enganche", justo en el terreno de la producción de pensamiento pedagógico, interpretado este interés como una forma de pensamiento crítico que se posiciona ante su propio saber para interrogarlo y comprenderlo en sus consecuencias lógico epistemológicas.

Desde otro ángulo, esta misma autora manifiesta en su trabajo de reconstrucción del discurso curricular, un marcado interés por la historización del campo y en su búsqueda encuentra otro rasgo de

coincidencia -el interés por la emancipación social y del pesamiento- que tanto la corriente crítica gestada en México como la tendencia reconceptualista que los norteamericanos venían presentando, entre otros, Henry Giroux, Anthony Penna y Pinar en los Estados Unidos (de Alba, et. al., 1992). Alicia de Alba explica tal coincidencia en los siguientes términos en el libro, *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas* que publica en 1991:

"En nuestros contactos encontramos con sorpresa que si bien algunos de sus planteamientos eran novedosos para nosotros, lo que prevalecía en ellos eran ciertas coincidencias centrales. Así nuestro interés inicial se centró en indagar el por qué de tales coincidencias y la clarificación de las mismas. En el momento actual las cosas empiezan a cambiar, en la medida en que hemos empezado a profundizar nuestro conocimiento, específicamente sobre el pensamiento de Giroux y de McLaren. Considero que si esta tendencia continúa desarrollándose es previsible un impacto más directo de las ideas de estos autores en nuestro propio pensamiento.
 . *Coincidencias centrales.* La clave de este pensamiento coincidente la hemos encontrado hasta el momento en dos aspectos básicos: un fuerte y decidido *interés emancipatorio* y el manejo de *fuentes teóricas comunes.*" (de Alba, 1991:77-78)

Muestra Alicia de Alba cómo el diálogo, entre los discursos crítico-norteamericano y latinoamericano al principio no existía; prácticamente no había contactos entre los críticos de la educación del norte en relación a los del sur.

Llama su atención el discurso de Henry Giroux, de quien hace dos señalamientos importantes. En primer lugar, destaca Alicia de Alba que sea Giroux quien, como caso aislado, reconozca como una *fuentes teórica importante* en la construcción de su pensamiento la obra de Freire (1991) y, años más tarde en la estancia que Giroux realizara en México en abril de 1989, notó que éste autor reconociera el gran avance y el nivel de significatividad del desarrollo del pensamiento crítico educativo en México (de Alba, 1991:57).

Este es un momento que podríamos ver como de un encuentro que permite el establecimiento de un intercambio académico entre los críticos de la escuela de Miami, Oxford, Ohio, con algunos investigadores y profesores en México. Aunque cabe señalar que este intercambio más bien ha sido desigual. Veamos por qué

Se invita por primera vez, en 1988, desde el Centro de Estudios sobre la Universidad a Henry Giroux para participar en un primer encuentro directo en territorio mexicano, la iniciativa de entablar el diálogo como interlocución fue de México hacia los norteamericanos.

Si bien el contacto ya se había iniciado por otra vía indirecta en otros espacios institucionales como el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN o en la UAM Iztapalapa, o en el Departamento de Planeación de la Secretaría de Educación Pública, instituciones en las cuales ya estaban hechas y publicadas las traducciones de las obras de algunos de los representantes de la corriente crítica norteamericana³.

Los pedagogos mexicanos deciden establecer el diálogo directo con Henry Giroux y Peter McLaren, Alicia de Alba aparece como una de las iniciadoras de este diálogo desde México:

"Debido a mis intereses académicos intento leer, tal y como lo hacen otros estudiosos, lo que se producen en el campo del currículum. De estas lecturas desatacan los autores ingleses y norteamericanos de tendencia crítica o empírico-analítica, por quienes nos hemos interesado en un primer momento (década de los setentas y primer lustro de la de los ochentas) fundamentalmente para decodificar críticamente sus discursos y, en los últimos años, por aportes que empezamos a encontrar en quienes trabajan desde una perspectiva crítica."
(de Alba, 1991:76)

Destaca al finalizar la cita, que existe una intencionalidad muy conciente de esta lectora o interlocutora especialista, "decodificar críticamente sus discursos". Quiere esto decir que se plantea una lectura intencional partiendo de preocupaciones propias.

En el año de 1988, por causas imprevistas Giroux no pudo venir a México, pero él puso en contacto a Peter McLaren con el Área de Procesos y Prácticas Educativas del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM) para establecer un diálogo. Así comienza una relación de interlocución con estos autores desde el CESU y a través de la organización de una serie de actividades académicas y de difusión intelectual entre instituciones de educación superior, las cuales se avocan desde ese año a organizar espacios y eventos académicos para generar dicho diálogo.

³ Cfr. capítulo 4

En contrapartida, el interés de Giroux y McLaren hacia la obra de sus interlocutores en México, no ha sido sistemático por su desconocimiento de nuestro idioma. Sin embargo muestran marcado interés en un diálogo cara a cara y sobre el intercambio de experiencias a través de las comunicaciones directas que los norteamericanos han tenido durante sus estancias en México y en menor proporción, cuando por ejemplo, representantes latinoamericanos como Alicia de Alba, Edgar González Gaudiano y Adriana Puiggrós han estado en sus universidades en su propio territorio.

Este panorama muestra el sentido de la disparidad de la interlocución, que alude más a la forma de producción del diálogo por la vía del conocimiento personal, que por una difusión editorial fluida y frecuente de Sur a Norte⁴.

El contacto pedagógico a través de labores de traducción y del "flujo editorial", a partir de 1988.

A partir del encuentro directo entre los representantes de la escuela de Miami con educadores mexicanos, resurge el flujo editorial en cuanto a líneas de publicación de los debates más actualizados de la educación. En cuanto a las obras producidas por los representantes de la escuela de Miami, éstas empiezan a ser conocidas en México casi al mismo tiempo en que ellos -Giroux y McLaren- las estaban elaborando.

La circulación oportuna de las obras es notable a partir de 1988, porque la producción de los críticos norteamericanos, principalmente de los trabajos de Giroux, de McLaren, de Michael Apple y de otros se leen en México de manera más constante.

El "flujo editorial" como le llama de Alba a una forma de acercamiento entre educadores y sus discursos, a partir de 1988 es por el envío directo de los trabajos a México, incluso antes de su publicación en editoriales norteamericanas e inglesas o de traducciones españolas⁵.

⁴ No obstante el interés de Giroux y McLaren en relación al debate teórico e interacción directa con Paulo Freire sigue vigente. Más adelante analizaremos como es justamente el pensamiento de Freire un punto de articulación y conjunción de intereses teóricos entre estos educadores norteamericanos y los latinoamericanos.

⁵ Cuando digo que el flujo editorial es constante, me refiero al ámbito de los espacios de investigación, no es de igual manera entre los educadores no especializados; entre ellos el contacto a este tema más que darse por la vía editorial al inicio, lo es a través de encuentros académicos como veremos más

La apertura del flujo editorial ha permitido crear una sección especial del Archivo sobre Currículum y Evaluación Curricular en el CESU, que se coordina desde le Área de Procesos y Prácticas Educativas, dedicada a las obras de los críticos norteamericanos; y en las bibliotecas particulares de los investigadores de este Centro interesados en la corriente crítica aparecen alrededor de veinte libros editados en los Estados Unidos y en Inglaterra, generalmente se trata de ediciones que no han tenido amplia difusión en México porque no han sido traducidos a lengua castellana y porque aún no circulan en las distribuidoras editoriales en nuestro país.

En gran medida ha contribuido en el intercambio el propio CESU, a través de un trabajo editorial importante, como es la firma del convenio con la Editorial Siglo XXI, para coeditar las traducciones de los libros más importantes entre los que se cuenta: *Teoría y resistencia en educación* (1992); *La escuela en la lucha por la vida pública* (1993); ambos de Henry Giroux. De McLaren, el convenio ya ha publicado dos libros, *La vida en las escuelas* (1994) y *La escuela como un performance ritual* (1995)⁶.

La apertura del flujo editorial, en el caso de las obras producidas por los críticos Giroux y McLaren, ha favorecido sin duda ciertas condiciones que hacen posible el acercamiento y el análisis a esta línea de pensamiento.

A pesar de la agudización de la crisis económica en la década de los noventa, el llamado flujo editorial, se empieza a ampliar y a mover con menos lentitud que en etapas anteriores; esto lo podemos constatar por el hecho de que en la república de la Argentina, la comunicación con estos autores se empieza a dar en la presente década, a través de la actividad editorial del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS) en Buenos Aires, institución que ha publicado un título de Peter McLaren, *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (1994), con una introducción escrita por Adriana Puigrós. En la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) en Paraná han publicado del mismo autor, *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna* (1994), con un prefacio de la misma Adriana Puigrós⁷.

adelante y, posteriormente por las publicaciones que empiezan a circular a comienzos de los noventa.

⁶ Aquí cabe recordar que ha jugado importante papel en el plano didáctico, la Antología No. 53 que publicó la ENEP Aragón porque ha sido el texto de mayor difusión a través de una segunda reimpresión. Este fue el volumen que difundió las ideas de los críticos de la Escuela de Miami en 1989, en el marco de la realización del Seminario: *Sociedad, Cultura y Educación*.

⁷ Tenemos noticia de que en Buenos Aires, la editorial Miño y Dávila está reeditando la Antología. *Sociedad, cultura y educación*, publicada por la ENEP Aragón-UNAM en 1989.

Junto con la labor editorial hay que mencionar la traducción y difusión de las obras de los críticos en educación norteamericanos en el contexto mexicano. La tarea de traducciones ha sido posible por una red de colaboradores de diversas universidades públicas, quienes por su interés académico y dedicación se han esforzado en la traducción de artículos y libros sobre todo de Henry Giroux y de Peter McLaren para que éstos sean publicados y así conocidos en México por los interesados en el tema de la Pedagogía Crítica⁸.

Valiosa contribución aportan otras formas de publicación de estas obras en México, a través de la importante revista *Perspectivas Docentes* editada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, o por las antologías preparadas por algunas instituciones en el marco de los eventos de las presentaciones de estos críticos, entre los ejemplos podemos mencionar, Paquete didáctico: *Análisis de la tendencia reconceptualista en el campo del curriculum*, editada conjuntamente por CESU/ENEP Aragón-UNAM en 1988; la Antología 53. *Sociedad, Cultura y Educación* editada por la ENEP Aragón de la UNAM en 1989 (reimpresa en 1992), y; la que circuló la Universidad Pedagógica Veracruzana bajo el título, *Pedagogía Crítica y Posmodernidad* en 1992⁹.

En otras ocasiones la difusión se apoya en la publicación de algunas ponencias como capítulos de libros, siendo representativos en esto los representantes de la escuela de Miami. En este caso podemos mencionar los capítulos incluidos en algunos libros colectivos, por ejemplo, el que coordinan Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez en 1989, *La formación de profesionales de la educación*. En este volumen se incluye el trabajo de McLaren denominado, *Pedagogía crítica. Las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza*.

⁸ Es notable el efecto de esta difusión de obras de los autores norteamericanos de la Pedagogía Crítica, dado que después de los primeros eventos convocados por el CESU, otras instituciones han entrado en contacto con estos autores: la Facultad de Filosofía y Letras, la ENEP Aragón, de la UNAM y; también de los esfuerzos de algunas universidades públicas como la de Hidalgo y Guadalajara, esto a partir de 1988; después otras instituciones por iniciativa propia han entablado contactos con estos autores; así, han convocado a seminarios, conferencias, encuentros con representantes de esta corriente en territorio mexicano. Destaca en esta actividad la presencia de Peter McLaren en universidades públicas y privadas en Puebla; en la ciudad de Xalapa a través de la Universidad Pedagógica Veracruzana y de la Universidad Veracruzana; así como en otras presentaciones en Ciudad Juárez; Colima y Mexicali. Giroux ha visitado el medio educativo zacatecano en este año. La organización de estos eventos muestra el interés de ciertos grupos de educadores mexicanos por conocer y entablar diálogo con representantes de esta corriente incluso hasta el momento actual.

⁹ Este conjunto de materiales fueron editados en el marco de los seminarios trabajados por Peter McLaren y Henry Giroux: El seminario. La corriente reconceptualista en el campo del curriculum

Otros libros colectivos que han tenido amplia difusión son los que coordina Alicia de Alba y que edita el CESU a través de convenios editoriales con la Universidad de Guadalajara el primero y la Editorial Miguel Angel Porrúa el segundo¹⁰.

Uno de estos libros aparece en 1993 con el título *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio* en el cual se incluye un trabajo de McLaren, *La lucha por la reforma curricular en los Estados Unidos de Norteamérica: qué está faltando en el debate público*; y, otro título, *Posmodernidad y educación* en 1995 en donde se publican dos textos de cada uno de los representantes de la escuela de Miami, de Henry Giroux aparecen los ensayos: *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo* y, *La posmodernidad y el discurso de la crítica educativa*. Los títulos publicados de McLaren son: *La posmodernidad y la muerte de la política: Un indulto brasileño* y, *La experiencia del cuerpo posmoderno: La pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad*¹¹.

Diferencialmente, el flujo editorial del sur hacia el norte se ha dado escasamente, es decir, no ha habido interés de las editoriales norteamericanas por editar la producción crítica que en el campo del curriculum se ha producido en México, aun cuando ya existe el reconocimiento del pensamiento de autores latinoamericanos más allá de Freire como Alicia de Alba, Edgar González y Adriana Puiggrós, en los trabajos de Giroux y de McLaren.

Una condición que impide un conocimiento más profundo del pensamiento educativo latinoamericano en los Estados Unidos, es el idioma, ya que es poco común que los norteamericanos sientan la necesidad de manejar el español, salvo algunos casos. Esto por supuesto no puede decirse del caso de Paulo Freire quien si difunde su

¹⁰ Estas ediciones, en un contexto de crisis financiera de la educación y de escasos recursos para difundir aportaciones y debates teórico educativos actualizados, constituyen esfuerzos considerables para fomentar el acercamiento del grueso de la comunidad educativa en México interesada en la Pedagogía Crítica, en ello se observa un tipo de práctica editorial que contribuye a revertir lo que Alicia de Alba reconoce como la carencia de flujo editorial para el debate educativo, fenómeno característico de la década pasada.

¹¹ El primer artículo de McLaren del que se hace referencia ha sido uno de los trabajos que más se han difundido de él en México, apareció y se reeditó en la Antología N° 53 de la ENEP Aragón. Lo incluye la Universidad Autónoma de Morelos en un pequeño libro dedicado al debate de la educación en la perspectiva de la posmodernidad. Este trabajo lo escribió McLaren entre 1985 y 1986, el periodo de su incorporación a la Universidad de Miami, se publicó en el Vol. 36 de la revista *Educational Theory* en 1986, podría considerarse éste uno de los trabajos de apertura importante en el pensamiento del autor y constituye un buen panorama del debate teórico de la educación en la perspectiva de la discusión modernidad-posmodernidad.

obra en lengua inglesa y mantiene contacto estrecho con educadores norteamericanos de la postura crítica, y sobre todo con Macedo, McLaren y Giroux.¹².

Peter McLaren es quien se ha ocupado de un intercambio con educadores de México, Argentina y Brasil: En el libro que edita en inglés junto con Colin Lankshear contiene trabajos de Alicia de Alba y Edgar González Gaudio como coautores, y otro de Adriana Puiggrós sobre un debate relativo a las aportaciones del pensamiento de Paulo Freire, el título es *Politics of Liberation* (1994).

El mismo McLaren ha publicado en el *International Journal of Educational Reform* dos entrevistas, una hecha a Alicia de Alba en 1993 y otra a Adriana Puiggrós en 1994, con el propósito de presentarlas ante los lectores de esta revista dedicada a las discusiones contemporáneas sobre educación.

Una experiencia de "contacto cultural pedagógico"

Alicia de Alba ha sugerido la idea de que una expresión de la pedagogía de la posibilidad que propone Henry Giroux, se puede dar a través del contacto entre representantes de culturas diferentes. Si tomamos esta sugerencia, lo que aquí se viene dando, podría considerarse como una inicial experiencia, no consolidada aún, que acerca más en términos dialógicos a través de una "banda editorial", que de influencia directa de las teorías críticas a la educación de los Estados Unidos a México.

En los Estados Unidos, fuera de los temas del intercambio comercial, el de los indocumentados, el narcotráfico y en circunstancias coyunturales electorales, no interesa lo que en México se produzca, salvo fuentes literarias de renombre, o de cuestiones culturales antropológicas; pero, sobre el tema de educación su interés podría decirse que es escaso, a excepción de Henry Giroux y Peter McLaren quienes reconocen en Freire una fuente significativa de conocimiento.

¹² Peter McLaren se ha preocupado por entender los trabajos de los críticos latinoamericanos, como los nombres señalados; para ello se ha auxiliado del trabajo de traducción que estudiantes latinos y chicanos realizan para ponerlo en contacto con los trabajos de estos autores que él quiere conocer; si bien hace falta un dominio del idioma castellano de su parte para no sólo dominar la sintaxis de la lengua sino además al uso de los significados y de los juegos de lenguaje -en el sentido wittgensteniano- de los discursos que él desea conocer.

[Siguiendo el análisis del texto de Alicia de Alba] "... en estas lecturas observé dos cuestiones en la posición de estos autores del Primer Mundo en relación al llamado Tercer Mundo:
 - En la inmensa mayoría de los casos, para los autores del Primer Mundo, el Tercer Mundo está ausente.
 - En la rara ocasión que se hace alguna alusión al Tercer Mundo es para verlo como algo extraño y extravagante, casi como una curiosidad antropológica.

"Estas cuestiones las encontré en la inmensa mayoría de los casos, la gran excepción fue Henry Giroux. En su caso, si bien su pensamiento y su análisis se centran en la realidad que él conoce, en la cual vive y se desarrolla, su inquietud por el Tercer Mundo se mostró para mí al reconocer a un autor latinoamericano de primer orden, a Paulo Freire.

"A partir de esta cuestión consideré importante intentar el establecimiento de un vínculo más directo con él debido a que con este reconocimiento, proponiéndoselo o no, había ya volteado su mirada hacia América Latina." (de Alba, 1991:76)

Sin embargo en relación al flujo de lectura Norte-Sur, hay que destacar, como lo expresa Alicia de Alba que es casi nulo el interés por conocer el mundo del sur, en la presente década se empieza a notar un esfuerzo por revertir la tradicional forma de vínculo *del norte hacia el sur*, para abrir la forma deseable del diálogo *del sur hacia el norte*.

Un ejemplo de esto lo podemos constatar en el interés mostrado por Peter McLaren al tratar de acercarse más a los países latinos, a pesar del obstáculo que para él reviste el idioma y los significados de tales lenguas como medio de comunicación para entender el pensamiento latinoamericano y particularmente el mexicano¹³.

Las acciones concretas que McLaren ha dado en este sentido son dos principalmente. En primer lugar, hay que hacer mención de las presentaciones breves que ha hecho para presentar a algunos representantes mexicanos en la Universidad de Miami, Ohio. En 1989 Alicia de Alba realiza una estancia académica en esa universidad por

¹³ A partir de que Peter McLaren se traslada a la Universidad de California en los Angeles, ha comenzado a aprender una modalidad del uso de la lengua castellana que hacen los grupos chicanos con los que él se encuentra trabajando. Él considera que el aprendizaje del idioma en su uso es necesario para comprender las formas de la subjetividad de estos grupos con los cuales él establece lazos de compromiso social, educativo y político. En el uso de la lengua de los grupos chicanos radicados en la ciudad de Los Angeles, McLaren interpreta una forma de lenguaje "de resistencia".

invitación expresa de Giroux y McLaren; en mi caso, en 1990 participé con una ponencia en la mesa sobre pedagogía crítica, en el XV Encuentro de Educadores Bilingües en la ciudad de San Francisco; en 1991 las conferencias de Alicia de Alba y Edgar González en el Encuentro de Educadores Bilingües.

Cabe mencionar también la presencia y participación de Adriana Puiggrós en la misma Universidad. Ella siendo argentina entra en contacto con los críticos de la escuela de Miami a partir de 1989 por intermediación de Alicia de Alba desde México¹⁴.

La segunda acción importante lo constituye la producción y difusión editorial. Aquí habrá que diferenciar dos aspectos. Por un lado los intercambios en forma de entrevistas que Peter McLaren ha hecho con Alicia de Alba y con Adriana Puiggrós como ya mencioné, también el libro citado en la revista, *International Journal of Educational Reform*, en la cual Giroux y McLaren juegan el papel de consultores líderes, con el propósito de presentarlas a través de esta modalidad usual - como es la entrevista- en el vecino país del norte, ante los lectores norteamericanos interesados en estas líneas de trabajo educativo.

Por otro lado, destaca por su gran importancia la publicación del libro ya citado, *Politics of liberation* (1994). El eje en este caso es el encuentro y reflexión entre los coautores de distintas regiones con el pensamiento de Paulo Freire, figura que sirve como punto de encuentro dialógico entre los educadores de habla inglesa y los Otros de países de llamado Tercer Mundo.

En este libro incluyen, como ya se dijo, obras de autores de habla inglesa y de autores de diversas culturas y lenguas no sajonas ni del primer mundo que aparecen como coautores. Aquí se incluye un capítulo de la autoría de Alicia de Alba y Edgar González, *Freire - present and future possibilities*; aparece en otro un trabajo de Adriana Puiggrós, *Politics, praxis and the personal: an Argentine assessment*¹⁵. Veamos cómo en este espacio editorial de encuentro se va construyendo este diálogo.

¹⁴ A raíz de ese contacto, McLaren ha continuado su diálogo e interlocución en Argentina, específicamente con el equipo académico integrado por Silva Dosba, Liliana Petrucci y Martha Albornoz en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y con la misma Adriana Puiggrós quien, además de participar como asesora en la UNER, es catedrática de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y, desde 1992, viene jugando un papel estratégico -desde una postura crítica dirigida al neoliberalismo- en el debate educativo en el marco de la reformas educativas neoliberales en la república Argentina.

¹⁵ Aparece otro trabajo del argentino Carlos Alberto Torres radicado en los Estados Unidos desde hace ya varios años, bajo el título, *Twenty years after*

De la lógica de la "coincidencia" a la lógica del "contacto" y producción cultural.

En el libro coeditado por Peter McLaren y Colin Lankshear -*Politics of liberation*- encuentro la clave sobre el punto de *coincidencia*, o como le nombra Alicia de Alba, del *contacto pedagógico cultural*, en este caso particular expresado en forma de libro.

Este es un contacto entre educadores pertenecientes a contextos culturales disímbolos; que permite interpretar esta acción que se da por circuitos editoriales en los países referidos, como una experiencia de contacto cultural, ya que a través de las publicaciones se favorece el acercamiento de discursos pedagógicos que se generan en espacios culturales diferentes y que establecen circuitos de intercambio desiguales en volumen, más no en el centro de intereses conceptuales y de los fines de la educación sobre los cuales ya hemos mostrado las coincidencias¹⁶.

De cualquier manera el punto de contacto se dá y la clave es, *asombrosamente* -la *OPRESION* que está presente en la sociedad contemporánea y el interés en la emancipación- así declara la primera página con la que abre este impactante libro editado por McLaren y Lankshear.

"This book explores various forms of oppression that plague contemporary society. Though the analyses and reflections of theorists and social activists - including Paulo Freire himself- *Politics of Liberation* brings together under a common project of human liberation critical voices from around the globe -from Mexico, Guatemala, Britian, Canada, Brazil, Australia, New Zealand and the United States." (McLaren, Lankshear, 1994:1)

Podremos discurrir sobre muchos rasgos intelectuales, teórico racionales, perspectivas epistemológicas y toda la jerga de conceptos racionalistas y teóricos que empleamos.

Pero, la coincidencia además de ser conceptual como apunta Alicia de Alba (1991a, 1991b), es más de *voluntad*, más del orden de la

Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres.

¹⁶ En México es mayor el volumen de lecturas que se hacen de ellos, que de los lectores del norte hacia los autores del sur.

razón práctica kantiana, más desde el imperativo necesario para ser más humanos y sensibles ante el dolor que provoca la opresión.

Esta es una evidente influencia de Freire, al poner como problemas cruciales de los pueblos en desventaja, la pobreza y el sufrimiento sobre todo de los oprimidos. Actitud convertida en temática conceptual rememora el compromiso del sentimiento del corazón gramsciano que nos recuerda que el hombre se define no sólo por la dimensión racional sino por la pasión, el compromiso político y la sensibilidad; finalmente se está produciendo a través del discurso pedagógico una *coincidencia* más humana en una preocupación común, la *OPRESION* que padecen nuestros pueblos.

La presencia del sentimiento que se hace sensible al dolor, la pobreza o la opresión, en esta línea de pensamiento crítico es objetivizado como *objeto* asumido, en el sentido en que Hugo Zemelman plantea el proceso de *objetivación* cuando vemos la forma que adopta el sentimiento como objeto de conocimiento teórico educativo y, en este caso la opresión y el dolor humano como sentimiento pueden ser teorizados.

En el mismo sentido se entiende la teorización de la opresión y el deseo imaginario social de la liberación o la emancipación, como quiera que se le nombre al anhelo de un mundo más humano, más justo y esperanzador. Este es un sentimiento asumido en la esfera de la moral.

La interpretación puede ser válida conceptualmente si asumidos junto con Agnes Heller, el vínculo ineludible entre sentimiento, moralidad y teoría. Sostiene Heller que puede hablarse de una teoría de los sentimientos desde que existe pensamiento teórico si,

"... cualquiera que se tomase la molestia de reflexionar sobre la naturaleza y tareas del hombre tenía ya que tomar en cuenta el mundo de los sentimientos humanos, la naturaleza de los sentimientos, la relación con los sentimientos."
(Heller,1993:7).

Heller sostiene que los sentimientos varían históricamente en relación a la ética cultural de las diferentes épocas. Desde los griegos los sentimientos han aparecido como reflexión en la filosofía, cuando por ejemplo éstos eran analizados de acuerdo a las virtudes. En el mundo medieval los problemas de la moralidad cristiana varía la norma de la virtud, se trata ahora de una virtud de la bondad cristiana. En la era moderna, la reflexión de los sentimientos en su dimensión moral hace presencia también en la época burguesa, sólo que su orientación cambia en función de nuevos problemas como pueden ser el egoísmo impulsado

por el deseo de la ganancia, o el altruismo inspirado en una moralidad caritativa.

Agnes Heller reconoce en la filosofía de Kant la aparición de la oposición entre sentimiento y razón y la teoría de los sentimientos que desarrolla cuando confronta a la razón pura en su aplicación práctica; en ese momento el sentimiento se transforma en voluntad pura, "fuente y depósito de la moralidad." (Heller, 1993:8) Por eso en Kant, voluntad, sentimiento y razón están implicados.

En los capítulos 4 y 5 identifiqué como preocupaciones centrales en el contexto de la obra desarrollada por los críticos de la escuela de Miami, los temas de la utopía social como el deseo y la voluntad de la emancipación; el reconocimiento de la injusticia, el dolor humano y la exigencia moral de solidarizarse con el oprimido y su pena; la existencia de la opresión y la dominación con la que se tensa; así como un fuerte sentido de lo ético y lo político en el compromiso ético político de los intelectuales como trabajadores de la cultura.

Es quizá por algunos de estos rasgos de su pensamiento que existe cierta sospecha y hasta rechazo de un sector del auditorio hacia sus expresiones y de su discurso, al punto de definirlos como dogmáticos y moralistas cristianos.

No compartiría esta apreciación en la perspectiva de Heller, Marcuse y de Kant, si se asume la moralidad y los sentimientos desde una perspectiva de la teoría del conocimiento, ahí está la posibilidad de evadir la sensiblería y las poses moralizantes; pero esta apreciación no depende sólo de la postura del enunciador del mensaje, sino de las formas de lectura de los discursos que se generan en el proceso del diálogo y comunicación.

Los aspectos que más destacan en los discursos (hablados o escritos) de Giroux y de McLaren, es el sentido crítico de su pensamiento en cuanto a comprometerse con los límites epistémicos de los lenguajes (teorías y discursos) sociales y educativos, esta "direccionalidad" (Zemelman, 1987) y retos que se proponen en su trayectoria intelectual los lleva a un tipo de intervención que se expresa como proyecto. La noción de proyecto es el espacio utópico y epistémico que los eximiría de una lectura dogmática y de un tipo de moralismo irresponsable o de carencia moral.

Los lectores o receptores de sus textos podemos y debemos asumir las palabras que Paulo Freire dirige a Donaldo Macedo,

"Donald, I don't want to be imported or exported. It is impossible to export pedagogical practices without reinventing them. Please, tell your fellows American educators not to import me. Ask them to recreate and rewrite my ideas" (Macedo, 1994:XIV)

La intención de Freire no es predicar sino compartir la palabra, no literalizar o uniformar el lenguaje crítico, sino más bien recrearlo y reinventarlo. Hugo Zemelman, por su parte diría sobre la problemática del papel de los discursos y teorías críticas, que hay que distinguir entre el contenido-predicado de la teoría y el potencial categorial de ésta como herramienta para pensar al establecer una relación de conocimiento entre sujeto cognoscente y realidad en movimiento.

En este libro que estoy reseñando, se comprende una forma de lectura y apropiación interlocutoria entre educadores mexicanos y norteamericanos que abordan tópicos como la educación crítica de la dominación que se indigna ante la opresión, que renuncia a los discursos cientificistas, racionalistas, dominadores a fin de cuentas.

Así esta propuesta se compromete con la teoría cuando se usa como una herramienta para pensar y para circular en forma de lenguaje teórico concepciones y valores sociales, políticos y educativos.

Siguiendo el sentido de interpretación del pre-texto de este libro, encuentro explicación a tal coincidencia mostrada y descubierta por Alicia de Alba, entre el Primero y Tercer Mundos expresado también por los editores de *Politics of Liberation* (1994), evento que a pesar de sus contradicciones porque en México, por ejemplo no se conoce con amplitud, no deja de ser esperanzador porque podría verse como un rasgo de esperanza, de comunicación entre identidades educativas diversas.

Este libro, representa un esfuerzo y un encuentro a la vez en el marco del debate modernidad/posmodernidad, pero no en el sentido de la interlocución de las formas de comunicación y diálogo dominantes del Primer Mundo, sino de una forma que contacta culturas y diálogos diversos que de continuarse, favorecerá el diálogo a futuro entre autores del sur y del norte.

El tono del discurso de los del sur se muestra a los del norte señalándoles no olvidar su historia. Es como decir, la opresión tiene que entenderse desde sus raíces más profundas y para ello hay que conocer la historia de la educación latinoamericana; en otro sentido, al hablar de sur a norte se reconoce la influencia en ellos, en la voz

de Freire por ejemplo cuando les exige una lectura reinventada y reescrita.

Este libro representa, como lo asumen conscientemente sus editores, una forma de respuesta solidaria e intercultural ante la crisis global de fines de siglo y, una forma de solidaridad deseable de la comunicación entre los pueblos y culturas diferentes que pueden coincidir en el deseo de un futuro promisorio.

Entonces, el evento de la aparición del libro citado, no constituye una coincidencia entre discursos iguales o similares, sino el encuentro de diferencias, culturales, raciales e intelectuales que combinan diferentes estrategias de acción y práctica educativas. Como bien señalan los coeditores McLaren y Lankshear:

"The contributors argue that Freire's work offers an avenue out of the analaise of contemporay politics and culture. They situate Freire temporally in relation to moments of modernity and postmodernity; culturally and existentially in relation to the First and Third Worlds and the standpoint of indigenous peoples; politycally in terms of his attention to the range of sities and dimensions of oppression and their relatedness; and intellectually in relation to the eclectic range of theories on wich he draws.

The book is a response to the current global crisis of solidarity among progressive and dissident intellectuals, educators and cultural workers. It is a crisis that challenges educators and activits to transcend narrow ethnic, cultural, religious and nationalist particularisms but without recourse to transcendentall narratives wich make universal claims to thruth. Freire's work addresses ways of resisting forms of oppression as they are produced in the context of First-World and Thir-World social and cultural sities through Freirean-based liberational stragegies that build upon forms of solidarity without positing universalist claims." (McLaren, Lankshear, 1994:I)

La coincidencia, que no se ha desubierto aquí por primera vez, sino más bien se ha precisado o enfatizado, no constituye sólo una coincidencia intelectual o teórico científica, sino es un esfuerzo teórico intercultural que se va gestando a través de las formas del diálogo y medios de comunicación de las que se vale para producir un centro de interés socialmente comprometido bajo la lógica de la coincidencia entre los discursos crítico norteamericano y el crítico de origen latino.

Este discurso no se ha constituido sólo desde una perspectiva voluntarista de las posturas críticas desde sus contextos culturales e históricos, sino más bien por las tendencias que se sitúan como interdependientes a ambos contextos culturales y a los sujetos sociales que en ellos se mueven, véamos cómo.

La constante corriente inmigrante del sur hacia el norte ha dado pie a un fenómeno que en palabras de Donald Macedo (1994:XIII) reconocemos como una tendencia a la *tercermundialización* de la realidad norteamericana, las evidencias de pobreza, violencia, analfabetismo, explotación humana, desamparo y miseria no sólo retratan el panorama de los países tercermundistas, sino los rasgos mismos que fotografían espacios de marginación y miseria en el propio territorio de los Estados Unidos y de otros países primermundistas. Este es el punto de materialización cruda del encuentro de la modernidad con la posmodernidad.

La huella de la coincidencia que marcó Alicia de Alba en 1988, ahora se nos devela como no casual sino como una evidencia de la crisis de la sociedad postindustrial en donde la globalización no sólo es económica, sino también cultural y de expansión de focos de pobreza.

Entonces, se antoja una lectura de coincidencia al darse la posibilidad del encuentro en el terreno intelectual educativo como el que se ha inaugurado entre los educadores críticos mexicanos y los norteamericanos y los latinoamericanos, por el cual ambos grupos de representantes críticos al ocuparse de "lo educativo" están asumiendo a la vez una conciencia acerca de los problemas de la pobreza material y humana y, por eso mismo asumen como centro el interés emancipatorio.

Bien es cierto que la iniciativa del primer encuentro con estos autores parte del sur hacia el norte, para decirlo con más precisión, de México hacia los Estados Unidos o, de la UNAM hacia Miami University. Pero hay que seguir la huella de lo que ha sucedido después, es decir, el relato de encuentros y diálogos intencionalmente buscados; entonces el acercamiento deja de ser un llamado coyuntural, se da antes cuando se reconoce un llamado que hace Freire desde el sur hacia el norte, el cual se sigue desarrollando a través de esta experiencia de contacto cultural.

Los teóricos del discurso de la escuela de Essex nombrarían a este hecho una forma de interpelación exitosa *del sur al norte*, un evento de influencia de las culturas del sur en cierto rasgo de la cultura del norte, lo que no es usual -en cuanto a debate social-, aún cuando este hecho poco lo noten las mismas identidades del norte interpeladas.

Para los teóricos norteamericanos, la cultura del sur, significa en términos del principio de esperanza de Ernst Bloch, una promesa esperanzadora que representa -como lo diría Peter McLaren- la cultura de la vida en medio de la cultura de la muerte como la que se vive desde la visión posmoderna primermundista¹⁷.

¿En dónde se origina la coincidencia conceptual de las bases teóricas comunes entre los discursos críticos educativos mexicanos, otros latinoamericanos y norteamericanos? Podría pensarse que la coincidencia parte de las condiciones sociales interdependientes de la realidad actual y, que la coincidencia teórica es complementaria de la anterior. Bien podría identificarse la coincidencia ante la historia del presente como axiológica y ética y, complementariamente intelectual y teórica.

Frente a la injusticia y la ausencia de pautas y acciones democráticas, pueden ser coincidentes identidades culturalmente disímboles que se manejan con lenguajes diferentes, pero no obstante pueden coincidir en empresas culturales como la que brindan los espacios educativos, sin que por eso señalemos a estos como los únicos espacios de construcción de nuevas formas de encuentro y diálogo humano.

El punto de coincidencia y encuentro cobra sentido frente a la empresa de reapropiación que vienen haciendo los sectores neoliberales y neoconservadores de los discursos educativos, a través de las reformas que están emprendiendo en este fin de siglo, a fin de reorientar los procesos educativos y sociales hacia las expectativas de la competencia individualizada y de privatización de las escuelas (Macedo:1994:XIII).

Bajo la lógica de la coincidencia que aquí por distinguirla como la *coincidencia interlocutoria* que inauguran con múltiples esfuerzos, contradicciones y disparidades aún, los latinos y los norteamericanos críticos, se puede entrever -en términos de futuro- un espacio por construir en el contexto de las relaciones de globalidad, interdependencia y contacto cultural, las relaciones de los discursos de oposición y crítica intercultural. Esta podría ser quizá, una estrategia que apenas lanza sus primeros atisbos.

¹⁷ Esta metáfora de la cultura de la muerte vs cultura de la vida la ha expresado sobre todo Peter McLaren más por la vía de un contacto dialógico en el plano de la cotidianeidad interpersonal con *nos-otros* en México. El ha expresado -más en corto- que su acercamiento con las culturas latinas de América se debe justamente por la vitalidad que muestran en cada una de sus manifestaciones cotidianas en sus calles, en sus charlas de café, en los diálogos íntimos con representantes de la cultura latina, en sus expresiones plásticas como la pintura mexicana, por sus códigos de resistencia y contracultura que desarrollan etc.

Si esto puede ser posible, entonces podríamos recuperar el hilo de reflexión que Alicia de Alba propone desde fines de los ochenta, como la inauguración de la Pedagogía del Contacto Cultural, la cual se basa en la noción de cultura de contacto cuyos principales rasgos conceptuales abren la reflexión hacia conceptos tales como los de *diferencia*, *desigualdad* (en términos de poder) y a la vez el rasgo *productivo* del contacto, porque permite la creatividad de nuevas formas de identidades diferenciales.

En la perspectiva del análisis basado en las teorías del discurso, la coincidencia a la que alude Alicia de Alba, también podría considerarse como *equivalencia* de rasgos culturales y de proyectos sociales, en tanto los discursos críticos de origen norteamericano y latinoamericano, pueden a partir de sus diferencias encontrar un punto de identidad coincidente, encuentro y equivalencia en términos de una realidad por-venir, como lo es la construcción de un futuro más justo y esperanzador en el marco de las diferencias culturales.

Una de las claves de este encuentro o contacto cultural no debiera ser en términos prescriptivos sino dialógicos como el mismo Freire clama cuando conversa con Macedo y le recomienda no seguir sino reinventar su pensamiento y reescribir sus argumentos. (Macedo, 1994:XIV)

El encuentro, o mejor dicho, el contacto que ha través del libro *Politics of liberation* publicado ya en esta década se hace con Freire y sus ideas, no lo es sólo en términos del método pedagógico, sino más bien en la lógica del pensamiento ético y pedagógico de la influencia freiriana.

Esta influencia se explica por la tradición que hay atrás. Se basa en la historia de las apropiaciones que se han hecho en diversos contextos culturales, políticos y educativos de la obra de Freire.

Los discursos conservadores más bien se han apropiado del método de alfabetización para sus propios fines, es decir han tecnificado o administrado a su conveniencia la propuesta de Freire. Pero por fortuna, existe otra dimensión de su pensamiento que no se reduce a la tecnificación de ninguna índole; es más bien la filosofía de la liberación de la consciencia humana.

"According to Freire, 'a conscious about their presence in the world. The way they act and think when they develop all of their capacities, taking into consideration their needs, but also the needs and aspirations of others' (Freire and Freire Betto 1985:14-15)." (Macedo, 1994:XIV)

En consecuencia la influencia no es de método sino de filosofía y valores humanísticos.

En los años transcurridos de 1988 a la fecha y quizá desde antes, se ha ido entretrejiendo el discurso del contacto entre los norteamericanos y los especialistas mexicanos. Podría afirmarse que la lectura de éstos últimos sobre la obras de aquellos no es una lectura de búsqueda directa, más bien hay una intermediación existencial como lo es el interés común de la coincidencia en valores humanos que los acerca.

Se trata más bien del contacto previo de los críticos norteamericanos a la línea de pensamiento de Freire y, de los valores humanos y políticos que éste promueve, los que han provocado un punto de encuentro y coincidencia -entre otros puntos de índole teórica y epistemológica-.

Una lectura que se muestra a sí misma ante el Otro que es diferente.

Cuando Peter McLaren y Colin Lankshear -al inicio de la década actual- convocan a educadores de habla inglesa y de otras lenguas no inglesas, como la nuestra a través de las participaciones de Alicia de Alba, Edgar González y Adriana Puiggrós entre otros autores latinoamericanos, a reunirse para pensar colectivamente sobre educación, política y cultura, asumiendo como eje la obra de Freire, se produce una lectura colectiva cuyo punto de unión es la influencia de Freire en ellos.

Sin embargo he decidido partir de esta lectura convocada desde los críticos de lengua inglesa para hablar de la lectura y forma de apropiación que se hace por especialistas del sur sobre los discursos críticos producidos por los norteamericanos. Para esto se elabora una especie de lectura de inmersión en sus discursos para leer, como se dice, "entre las líneas", los textos, buscando en ellos ciertas formas de apropiación que los autores latinos hacen de las obras de los autores del norte primermundistas.

Resulta interesante la estructura de presentación del contenido de los trabajos de los autores latinos que incluyen McLaren Y Lankshear en el libro *Politics of liberation*, parten de su historia local y regional, ya sea la más reciente como en el caso de Adriana Puiggrós, o de la historia más remota como lo hacen Alicia de Alba y

Edgar González quienes contextualizan su texto en la historia de la educación en América Latina, de aquella en la cual se encuentran las raíces históricas, culturales, ideológicas, políticas y político educativas de las trayectorias de los discursos educativos en la región y en México.

Las exposiciones que hacen estos autores de México y Argentina bien podrían apreciarse como una propuesta conjunta, de cómo leer a Freire frente a los autores y lectores anglosajones. El hecho de presentarse a partir de sus raíces y antecedentes sociales, históricos y culturales es como utilizar un recurso de presentación ante los Otros, para después hablar de Freire que es el tema que los reúne a Ellos y a los Otros. Pero la respuesta implícitamente acompaña un posicionamiento, la postura del sur latinoamericano que marca su diferencia y frontera cultural frente a los educadores del Norte.

Ese posicionamiento, en cierto sentido podría considerarse una forma de lectura de la realidad que se está construyendo en el diálogo. El mostrarse -los latinoamericanos- ante los norteamericanos, conlleva ya una forma de leer la realidad a través del discurso educativo y, al mismo tiempo puede ser una forma de inducir la lectura del Otro culturalmente distinto con quien se quiere dialogar.

Fragmentos de los textos de los autores latinoamericanos ejemplifican lo que aquí se sostiene. Se sigue el orden de aparición en esta publicación de los trabajos de Alicia de Alba y Edgar González primero y, enseguida con el de Adriana Puiggrós.

Alicia de Alba y Edgar González Gaudiano elaboran su trabajo - *Freire, present and futures possibilities*- abren la perspectiva de la educación indígena en México, ángulo de lectura y análisis en el que se observa su intención de posicionar su diferencia frente a los lectores no latinos con los que quieren comunicarse.

Reconocen enseguida los autores mexicanos en su ensayo, la relevante presencia y labor de Freire en el campo de la educación a nivel mundial, particularmente en las prácticas de alfabetización y señalan que hay algo que los educadores del Primer Mundo han olvidado o no han advertido en la obra de Freire, su pertenencia cultural; específicamente la tradición intelectual de educadores latinoamericanos que identifican desde el periodo colonial con la labor educativa de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar el llamado *libertador*. Afirman que:

"... el Primer Mundo ha 'descubierto' a Freire como un distinguido proponente del pensamiento pedagógico-político de

América Latina sin reconocer que él pertenece a una substancial tradición intelectual en América Latina, la cual incluye a distinguidos representantes como José Vasconcelos (México), José Carlos Mariátegui (Peru), Julio Antonio Mella (Cuba), Farabundo Martí (El Salvador) y Augusto César Sandino (Nicaragua)." (de Alba, González, 1994:124)

Sin restar valor a las ideas y al gran avance y apertura que teóricos como Henry Giroux y Peter McLaren poseen al reconocer la obra de Freire como una fuente de su discurso; el pasaje que nos presentan Alicia de Alba y Edgar González ejemplifica una lectura previa de cómo ellos los del Primer Mundo, leen al Mundo del Sur. No conocen los anglos de manera amplia salvo casos aisladísimos, la historia social y cultural latinoamericana como dimensiones de su educación.

Para los del Norte, en la línea de pensamiento crítico, la educación latinoamericana empieza con Freire, aunque señalan de Alba y González que este desconocimiento también se da en los propios países latinoamericanos de origen de los intelectuales educadores citados.

Aquí encontramos un punto de coincidencia no en la historiografía, sino en la lógica del pensar histórico, ya que la historia de la educación, para pensar un proyecto educativo como proyecto político cultural como lo propone Giroux, siguiendo a Freire, es valioso y posibilitador para un discurso que busca el espacio de la posibilidad.

Reaperece la propuesta de los teóricos de Miami sobre la revaloración de la historia frente al deterioro de la memoria o amnesia histórica. Será entonces conveniente un conocimiento de la historia social y de la historia de la educación más profundo entre ambas identidades para pensar en términos de posibilidad, tal y como inspira el título del ensayo de los autores mexicanos.

En el panorama de las contribuciones de los más importantes intelectuales latinoamericanos que Alicia de Alba y Edgar González reconocen, destacan las obras de educadores latinoamericanos prominentes, también enfatizan lo valioso de diversas experiencias y proyectos educativos de educación popular, socialista y nacionalista que se desarrollaron en México, Bolivia, Nicaragua, Chile, Argentina, Peru, Guatemala y el Salvador.

Es en el marco de estas tradiciones que los mexicanos ubican el pensamiento de Freire, como una trayectoria que a través de la lectura de la palabra se involucra una lectura del mundo y, agregaría, se adquiere una posicionalidad ante él.

Indican también los autores cómo la influencia del pensamiento de Freire ha impactado entre los educadores mexicanos, principalmente entre los que se encuentran trabajando en educación indígena y en educación de adultos y, en general en la orientación de los principios metodológicos de Freire que se han adoptado en el sistema educativo mexicano.

Consideran Alicia de Alba y Edgar González que Freire trabaja todavía desde una perspectiva modernista y es "pragmáticamente crítico" de las concepciones que conforman posiciones teóricas y prácticas.

Enfatizan también la interpretación de Freire acerca de la opresión en el Tercer Mundo que "tiene mucho que ofrecer al momento de crítica actual" (de Alba, González, 1994:135), porque la perspectiva de la opresión desde el ángulo del Tercer Mundo devela los significados de la problemática en un concepto que ha venido trabajando Alicia de Alba, el contacto cultural desigual, diverso, conflictivo y productivo; sobre todo la *dimensión productiva* -en su significado teórico- es el que proporciona esta interpretación freiriana de la dominación y es la que resaltan en la lectura de los autores mexicanos.

"En el desarrollo de esta perspectiva Freire se ha convertido en uno de los supremos teórico sociales de América Latina, al ver con mucha claridad que el problema de la dominación involucra a los dominadores tanto como a los dominados. Además, es importante comprender la lógica de la dominación más allá de la deconstrucción simbólica y material de ambos, opresores y oprimidos, y el análisis de la necesidad de construcción de un nuevo régimen de la posibilidad que explore los momentos utópicos en diversos proyectos políticos, sociales, económicos y culturales de la modernidad." (de Alba, González, 1994:135)

Interesante resulta la lectura de la realidad y problemática del conocimiento que presentan en este ensayo Alicia de Alba y Edgar González, movilizan críticamente la lógica del conocimiento en términos de Este/Oeste, como tradicionalmente se ha impuesto por los historiadores representantes de la civilización occidental dominante; como alternativa proponen -seguramente inspirados de alguna manera por el pensamiento de Freire- una lógica de comprensión Norte-Sur.

Suponen ellos que la lógica Este/Oeste deja ver una drástica disparidad de la riqueza entre ricos y pobres y las relaciones ideológicas, culturales y políticas resultantes de la desorganización

del capital en la era capitalista. La perspectiva Norte/Sur, por el contrario deja ver las desigualdades sociales, y el desorden planetario en la dimensión de la crisis ambiental provocada por la centralidad de la racionalidad industrial legitimada por las grandes potencias.

En la argumentación que vienen empleando estos dos educadores mexicanos, insistentemente están incorporando en su ensayo la problemática ambiental vinculada a la problemática de la opresión, esta parte de su discurso es la que interpreto como el *mostrase al Otro* y develar en el discurso de éstos una ausencia, la *opresión desde una perspectiva planetaria y ambiental*¹⁸.

"Para comprender mejor tales situaciones [las arriba señaladas] y para trascender el impase político que éstas generan, necesitamos una situación que capacite a los estudiantes a desarrollar una crítica genuina de las relaciones globales de poder. Esto es, necesitamos una verdadera pedagogía crítica o radical." (de Alba, González, 1994:136)

Para esta pedagogía más radical los autores consideran la importancia del ...

* contacto cultural -global y regional- entre diferentes grupos sociales es productivo y se desarrolla en y a través del conflicto y la desigualdad, es crucial para reconocer los nuevos significados y significantes que están constantemente siendo generados en el proceso. Nuevos rasgos culturales de posibilidad están constantemente apareciendo. Aquellos pueblos y grupos situados en lo 'marginal' o 'periféricos' por las fuerzas dominantes de la producción capitalista, tienen, en este 'momento' de crisis global cultural, mucho que contribuir para construir una nueva plataforma cultural para la constitución de una esfera pública contra-hegemónica que necesitaremos crear para el nuevo siglo. El proceso del

¹⁸ González Gaudioano y Alicia de Alba, en el contexto educativo mexicano, están comprometidos en incorporar las dimensiones: ambiental, cultural, de la pobreza, los derechos humanos, etc. en la reflexión de la educación como campo de conocimiento y prácticas. En el plano teórico sus aportaciones conceptuales se difunden en México y en otras zonas del continente. Conviene consultar al respecto, algunos de sus trabajos en esta línea, por ejemplo, el trabajo, *Hacia una bases teóricas de la educación ambiental*, publicado en la revista, *Enseñanza de las ciencias*, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

contacto cultural merece un análisis específico que no desarrollamos en este espacio. Aún así, es necesario por lo menos señalar solo la importancia de realizar esta tarea, y al mismo tiempo aproximarnos a esto con una actitud de apertura que nos ayude a entender que en el contacto cultural existe una concreta y real posibilidad de aprendizaje en el sentido que tanto Freire como Gramsci reconocen." (de Alba, González, 1994:137)

Resulta significativa esta argumentación en la cual los autores usan el significante *critical pedagogy* y en él, el juego de significación y uso del término que articula los significantes medio ambiente, opresión, relaciones de desigualdad entre opresores/oprimidos, Primer Mundo/Tercer Mundo, entre otros significantes que en conjunto configuran un discurso que se planta ante el discurso del Otro (los del Norte), en una línea de pensamiento que de Alba llama de *coincidencia* pero que no la conciben como dos identidades idénticamente iguales, sino que en la lectura de coincidencia que ellos elaboran queda incluido como significante nodal -la idea de la desigualdad a partir del contacto cultural.

Resumidamente, en una lectura interlocutoria, en ambos grupos de representantes están presentes las lógicas de la coincidencia y de la diferencia, si bien los ángulos de entrada conceptual de cada uno de ellos no son necesariamente equivalentes sino más bien complementarios y diferentes.

En esta situación diferencial vemos una posibilidad de diálogo en la cual cada Uno (de los grupos) se acerca y entra en contacto con el Otro con sus afinidades pero sin perder su identidad propia.

En palabras de Alicia de Alba, esta experiencia editorial o de diálogo podría ser nombrada como una experiencia de *contacto cultural pedagógico* entre los norteamericanos críticos y los educadores latinoamericanos de línea de pensamiento coincidente; en palabras de Henry Giroux es una muestra de un *lenguaje* y tipo de intervención humana de la *posibilidad*.

Desde el ángulo que abre la categoría, relación pensamiento crítico y educación, diríase que más que una expresión de contenido lingüístico de la crítica, esta experiencia muestra cómo se pueden ir perfilando condiciones de posibilidad para producir conocimiento educativo, pero a diferencia de las teorías esencialistas o cerradas, tales condiciones de posibilidad no remitirían a la idea de fines idénticamente comunes o iguales, sino a un tipo de condiciones de posibilidad de un discurso crítico que considera y valora el juego de

las coincidencias y con igual peso e importancia, valora el juego de las diferencias y las desigualdades.

La presentación y lectura de Adriana Puiggrós.

El trabajo de Adriana Puiggrós que se incluye en *Politics of liberation*, lleva por título *Politics, praxis and the personal. An Argentine assessment*. Se trata de una entrevista¹⁹ que Peter McLaren le hiciera a Adriana Puiggrós probablemente entre 1991 y 1992.

McLaren comienza preguntando a Puiggrós acerca de su primer contacto con la obra de Freire. A partir de la pregunta, ella parte de la contextualización latinoamericana y argentina y ubica así un panorama histórico para que McLaren comprenda la situación social, política y el clima intelectual que se vivía en su país -Argentina- en la década de los años sesenta. De ahí justifica ella su lectura de Freire y del significado que encuentra en su obra para los pueblos que aspiran a la liberación.

Entre fines de los sesenta y los años setenta, las obras de Freire no circulan en aquel país, Puiggrós inicialmente conoce sus ideas por comentarios de otros colegas suyos y por la lectura de artículos periodísticos que llegan a sus manos, según narra en su respuesta a la inicial pregunta.

Es hasta 1970 que Adriana Puiggrós lee *Educación como práctica de la libertad*, cuando el pensamiento de Freire se introduce en Argentina de manera restrictiva y con poca circulación entre el ala izquierda de la iglesia católica, seguidora del movimiento de la Teología de la Liberación, movimiento que fue percibido como valioso sobre todo por la juventud de clase media católica en aquel país.

En su cátedra en la Universidad de Buenos Aires, por allá de 1972 incluye Puiggrós el trabajo de Freire sobre la caracterización de la pedagogía de la liberación vinculando estas lecturas con el pensamiento marxista latinoamericano en el que ella se reconoce. Es en este punto que la autora comienza a trabajar sobre los conceptos de la *diferencia* y la *desigualdad* que han caracterizado la historia latinoamericana, y por la cual se explica el desarrollo de la

¹⁹ En nota a pie de página se aclara que la entrevista se elaboró por etapas y en diversos espacios, inicialmente en Cincinnati, lugar de residencia en ese entonces de Peter McLaren; después continuó en la ciudad de México y concluye en Buenos Aires, año en que McLaren realiza una estancia en Argentina. La entrevista es complementada con desarrollos conceptuales por correspondencia.

educación de estos países como un desarrollo contradictorio, antagónico, y dominante.

Ella sostiene que en latinoamérica, a pesar del desarrollo del proyecto de uniformidad de la escuela pública, ésta coexiste con el desarrollo de una educación popular. La educación en América Latina no ha logrado ser suficientemente integradora (1994a:157)

El trabajo-entrevista incluye amplios pasajes sobre la historia política, social y educativa de América Latina y de Argentina. En este caso se muestra de nueva cuenta el recurso de la lectura del Otro que no conoce a fondo esta larga y compleja historia. Frente al Otro, antes que conversar sobre asuntos exclusivamente teóricos y educativos, se expone una narración historizada en la que cobran sentido los problemas de la teoría e historia de la educación argentinas:

"El discurso freiriano no fue exactamente una teoría pedagógica, se instauró más como una serie de ideas que han sido fuertemente corrosivas y no han trascendido de manera fuerte y efectiva las estrategias político-pedagógicas vinculadas a una especificidad local y momento histórico. ... Poniendo la pedagogía de liberación en la práctica señala dudas sobre una pedagogía que ha sido hegemónica por un siglo -descubre el hecho de algunas de sus trampas teóricas, como el uso sobreideologizado del término 'colonialismo', que ha sido impedimento para la liberación pedagógica fortaleciendo a las sociedades modernas latinoamericanas." (McLaren/Puigrós, 1994:159)

Se puede encontrar un punto de coincidencia, diferente pero coincidencia al fin, entre el pensamiento de Adriana Puigrós y el de McLaren. Ambos están convencidos de que el pensamiento de Freire es mucho más rico que el marxismo positivizado; por ejemplo, Puigrós emplea como una categoría eje para explicar el desarrollo del nacionalismo populista en la Argentina, la categoría de pueblo cuya complejidad rebasa los límites de la tradicional conceptualización de clases sociales que hacen los marxistas más conservadores en su país y en América Latina. Ante esta explicación McLaren conoce que igual en los Estados Unidos, ellos -los de la línea de la pedagogía crítica- son rechazados y cuestionados por los teóricos de la izquierda dogmáticos que siguen una lectura positivista del marxismo.

Sostiene Adriana Puigrós que la categoría pueblo es muy importante en el universo conceptual de Freire, justamente porque

permite comprender la complejidad de los sujetos sociales, culturales y políticos; sujetos que no son idénticos entre los pueblos latinoamericanos.

Esta visión soporta la inclusión de las complejas diferencias entre los países como México en comparación a Brasil, o a otros pueblos latinoamericanos. La categoría pueblo no puede ser compatible con la categoría clase social del marxismo, la cual implica la existencia de un sector de la población socio-económicamente homogéneo.

Cabe advertir que la categoría pueblo que Freire incorpora en su concepción no excluye la dimensión de las clases sociales, pero sí permite articular elementos de discontinuidad en tal categoría según la educadora entrevistada.

En el diálogo de Puiggrós y McLaren se observa la construcción tanto de conceptos como de significantes con los cuales, la entrevistada va perfilando el significado de sus respuestas antes las preguntas de McLaren. Es este un diálogo más en los ámbitos de la historia latinoamericana y de la historia de su educación y, en el de la explicación teórica.

Ella expone incluso las fuentes filosóficas y la literatura a partir de las cuales supone que Freire construye su pensamiento. Por ejemplo piensa que la categoría pueblo de Freire es más intuitiva y se inspira en los filósofos franceses como Mounier, Maritain y Marcel y del brasileño Tristao de Ataíde. Supone que la categoría pueblo actúa como un operador de palabras que están contenidas en el discurso de los desposeídos y así es incorporada tal categoría al discurso pedagógico.

En cuanto al concepto de la palabra generadora, ésta es una expresión de un sujeto en el trabajo de alfabetización y no es un objeto propiamente para Adriana Puiggrós, por eso Freire llega a concluir que el proceso de alfabetización es un proceso por el cual se construye discurso, a través de una articulación de diferencias más que por la imposición [de una lectura del mundo] del colonizador o de un discurso cerrado que se impone por encima de otro. En el espacio educativo concebido por Freire cabe la posibilidad de constituir nuevos sujetos emergentes.

En esta línea resalta el pensamiento de Ernesto Laclau, argentino radicado en Inglaterra que trabaja en la Universidad de Essex desde hace ya varios años. Para Puiggrós, Laclau -en el ámbito de la teoría social- recupera la categoría de pueblo y lo articula al concepto de nación y a partir de tal articulación explica el nacionalismo popular como formaciones discursivas de acuerdo a los

rasgos específicos de las condiciones histórico-sociales en las que ellas se conforman.

A partir de la contribución teórica de Ernesto Laclau, quien por cierto es un teórico también recuperado como fuente conceptual importante por los críticos de Norteamérica, Adriana Puiggrós hace una relectura de Freire:

"Retornando a la pregunta, fue particularmente importante para mí leer a Freire otra vez, a fines de los años 80' cuando estuve en México, a la luz de la deconstrucción que elaboró Laclau de las categorías pueblo y nación; Laclau no llegó a estas categorías por la vía de la pedagogía de Freire sino por el impacto que los discursos nacional populares habían hecho de las raíces marxistas. Porque desde mi posición dual, como pedagoga/educadora latinoamericana y como intelectual cuya vida política fue similar a la de Laclau, ambos autores fueron de gran importancia para mí." (Puiggrós, 1994a:168)

Quizá porque el trabajo de Adriana Puiggrós toma la forma de entrevista, más que ver su lectura sobre la obra de los críticos del Norte, lo que se observa en el juego de preguntas y respuestas a través, es más la lectura de Peter McLaren. Es él ahora quien encuentra muchos puntos de coincidencia entre la línea de pensamiento de la argentina y la de él mismo.

Otro ejemplo de este hecho se observa cuando Puiggrós señala que de Freire, muchos educadores han tomado su metodología pero no así el potencial de su filosofía política subversiva y liberadora, a lo cual responde McLaren que algo similar ocurre en los Estados Unidos entre algunos teóricos y activistas.

En un texto que escribe Adriana Puiggrós en 1993, ya no se trata de una entrevista sino más bien de una interpretación que ella observa en el pensamiento de McLaren. Ella encuentra un punto de equivalencia entre McLaren y Freire, cuando en ambos se reconoce el papel activo del sujeto como capaz de intervenir y no como subordinado totalmente a la dominación, por eso la pedagogía crítica apela a la historia para deconstruir los fragmentos de discursos dispersos de los oprimidos y de los opresores y así, esta pedagogía abre posibilidades para una lectura diferente de la realidad (Puiggrós, 1994b:13)

En síntesis, coinciden, entrevistador y entrevistada que a partir de la deconstrucción y riqueza de las diferencias podría construirse una pedagogía de frontera como la que propone Henry Giroux.

En otras fuentes que consulté sobre Adriana Puiggrós, en relación a su aproximación a las obras de los teóricos norteamericanos, cabe citar la introducción que ella escribe²⁰ para el libro de Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo* que se traduce y publica en Argentina en 1994.

En este trabajo hay coincidencia en el interés por los oprimidos, tan es así que la presentación que ella hace de McLaren, éste es el rasgo con el cual lo identifica:

"Peter McLaren es un antropólogo, educador y escritor canadiense, reside en los Estados Unidos y su preocupación se ubica en el mundo de los oprimidos." (Puiggrós, 1994b, 9)

Sostiene Adriana Puiggrós que en la obra de McLaren existe un interés por penetrar en el análisis del poder a través de la complejísima red de los rituales que van configurando la vida diaria en las escuelas; hace alusión a los libros del canadiense en donde él expone este desarrollo, *Schooling as a ritual performance* (1986) y *Life in schools* (1989)²¹ También lo ubica como un trabajo de crítica que intenta "evitar el peligro de las construcciones ilusorias de resistencia y la necesidad de distinguirlas de los lenguajes críticos que implican esperanzas." (Puiggrós, 1994:9)

Por esta cualidad del trabajo de McLaren, ella le reconoce un lugar en la línea crítica al discurso de la educación moderna. Considera Puiggrós que este autor junto con Giroux, durante los años que dirigieron juntos el Center for Education and Cultural Studies de Miami University en Ohio, marcaron un "hito" en el pensamiento pedagógico de los norteamericanos de izquierda, pero también de su relación con América Latina.

Para Adriana Puiggrós, los teóricos de la Pedagogía Crítica estadounidense son herederos del reformismo de Horace Mann, de la pedagogía democrática de John Dewey y de las luchas por la educación pública progresista en aquel país. Pero de una lucha que proviene de los pobres y de la sociedad civil.

Afirma, que los norteamericanos despiertan interés entre los latinoamericanos probablemente por su preocupación sobre "el

²⁰ La introducción escrita por Adriana Puiggrós está fechada en Buenos Aires, el 20 de julio de 1993.

²¹ Ambos han sido traducidos y publicados en México por CESU-UNAM/Siglo XXI.

cuestionamiento teórico frente a los cerrados discursos provenientes de la izquierda tradicional" (Puiggrós, 1994b:9).

En la lógica de razonamiento del autor, ella considera que radica su riqueza porque no se conforma él o con denunciar la alienación sino porque llega a "crear" a partir de "mirar" las diferencias, destacando la ruptura con todo esencialismo como rasgo de un pensamiento crítico posmoderno. Por eso la actitud crítica del trabajo de McLaren adopta la posición de la 'deconstrucción'. Con estas palabras ella lo representa:

"El pensamiento de McLaren es un excelente ejemplo de aquella advertencia de Jacques Derrida sobre el carácter de operación filosófica y no simple método de esa categoría. Tal interpretación de la 'deconstrucción' es la que explica que los textos de McLaren consistan en permanentes acciones de apertura teórica que prometen al lector más problemas que soluciones, más incertidumbres que afirmaciones, más crudas angustias que placebos. Colocarse 'a caballo' entre una época y otra siempre implica peligros para la Razón legítima y legal." (Puiggrós, 1994b:10-11)

En su lectura específica al libro para el cual ella escribe la introducción, capta la denuncia y la crítica que McLaren hace de la concepción de la historia de los conservadores. "Ese bloque político-económico-cultural que McLaren describe como 'coalición histórica consolidada por un pensamiento marchito'. Con esta cita ejemplifica uno de los problemas y temáticas que caracterizan la obra de este autor. Con el calificativo de pensamiento "marchito" denuncia McLaren la operación de homogeneización que se propone el sistema escolar norteamericano, haciendo de lado violentamente las diferencias que constituyen las identidades populares de "negros-chicanos-mujeres-puertorriqueños-homosexuales-lesbianas-hispano o anglo parlantes." (Puiggrós, 1994b:10-11)

La lectura que Adriana Puiggrós hace de la obra de estos autores, especialmente de Peter McLaren por el contacto más directo de él en Argentina, es una lectura de profundidad y un ejemplo palpable de la lectura que yo llamo de *interlocución*. Baso esta interpretación en la forma como ella va reconociendo las fuentes a partir de las cuales el autor canadiense elabora sus conceptualizaciones, incluso ella nota los matices, las críticas o las distancias que McLaren va marcando en relación a corrientes, autores y teorías o conceptos que él retoma pero que puede no significar de la misma manera a como esas fuentes son en su enmarque teórico.

Bajo esta lógica Adriana Puiggrós va reconociendo el sentido de las lecturas que ella supone que elabora McLaren de Derrida, de Marx, o de Lacan y de otras fuentes.

"McLaren, al mismo tiempo que incorpora buena parte de los temas de Lacan, disiente con la noción lacaniana de sujeto como un 'punto evanescente' que se resiste a la autopercepción, tanto como el postestructuralismo que resta posibilidades de constitución de los sujetos. Para McLaren, el sujeto no está entrampado en sus condiciones de producción ni su conciencia es susceptible de absoluta transparencia -por lo cual se aleja del marxismo y del conductismo- pero tampoco es una absoluta bruma y es capaz de cierto nivel de autoconciencia. El último argumento es indispensable para sostener la legitimidad del protagonismo del sujeto en el cambio social, tanto como para seguir afirmando la consistencia de esta última categoría en la teoría social." (Puiggrós, 1994b:12)

Con el acercamiento que hace Puiggrós al pensamiento de McLaren ella plantea su propia interpretación sobre el posicionamiento que este autor tendría en el pensamiento social y en el campo de la teoría pedagógica, ella afirma que:

"... para entender cabalmente el alcance del planteo del autor, es necesario subrayar que su posición no es constructivista sino deconstructiva. No programa McLaren levantar un edificio apilando nuevos contenidos que llenen el hueco dejado por las hojas ya secas de los cuadernos donde se inscriben los currícula. En cambio, ante su propuesta de movilización de fondos de conocimientos incorporando al proceso de enseñanza las redes educativas externas a la escuela, uno imagina que las aulas se pueblan de palabras hispanas que irrumpen sobre el vocabulario de las teorías de la privación cultural, que mil poemas distintos brotan de la escuela nombrando lo prohibido." (Puiggrós, 1994b:12)

Valora además, entre las interpretaciones que hace de la obra de McLaren, su visión progresista y la noción de proyecto educativo, pensando más con la lógica de la apertura y no con la de la desesperanza, esto lo leo así en esta otra cita:

"No se trata de hacer una escuela que realice una crítica 'de fantasía': McLaren rechaza el mensaje de la película 'La sociedad de los poetas muertos' porque la considera una reivindicación individualista, propulsora de una pedagogía ahistórica, basada en el impulso al puro placer." (Puiggrós, 1994b:12)

En el trabajo de comunicación y de contacto que Adriana Puiggrós entabla con la obra de los críticos norteamericanos²², como el que también realizan Edgar González y Alicia de Alba, bien se puede advertir el surgimiento de una lógica y forma de construir discursos alternativos en el marco de la globalización cultural, política y pedagógica.

Las versiones de cada uno de estos discursos son diversos y tocan diferentes tópicos y problemáticas, enfocan ángulos propios y diversos de preocupación, pero en conjunto van configurando una forma de diálogo que puede ser enriquecedor para mostrar un tipo de práctica intelectual en el ámbito de lo teórico en torno a problemáticas comunes y coincidentes, pero que en sus análisis sostienen y enriquecen las perspectivas diferenciadas.

Lecturas de interlocución sobre conceptos puntuales

Entre las lecturas elaboradas en el contexto mexicano y que pueden entrar en esta interpretación de las lecturas de interlocución, se encuentran las realizadas por Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán quien escribe junto con Miguel Ángel Pasillas sobre el tema de la Pedagogía Crítica y, Dora Elena Marín Méndez; todos ellos son investigadores especialistas en algunos de los campos: la didáctica, el curriculum, la formación de profesores, la formación profesional universitaria, la teoría del conocimiento de lo pedagógico.

²² Adriana Puiggrós ha venido jugando en su país, un papel que podríamos llamar de traductora, o proponente desde una perspectiva reflexiva y crítica de la corriente crítica pedagógica norteamericana, ella ha colaborado junto con intelectuales de renombre en Argentina como Cayetano de Lella, Silvia Dosba, Liliana Petrucci y Martha Albornoz, para que se traduzcan y se editen algunos de las últimas producciones de McLaren, así en el mismo año de 1994, se publica el breve pero importante libro, **Hacia una pedagogía de la formación de la identidad posmoderna**, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Como educadores latinoamericanos han aportado líneas de debate y construcción teórico conceptual importantes, las cuales se han constituido en una escuela de pensamiento educativo latinoamericano de corte crítico, al ser reconocida su obra en México, y la de algunos de ellos también en Centroamérica y Sudamérica.

La lectura que elabora Ángel Díaz Barriga

Ángel Díaz Barriga es un especialista e investigador reconocido en México y en algunos países del sur de América Latina y de Centroamérica. En varios de los textos que viene publicando en relación a los temas de la docencia, la didáctica, la formación profesional en educación y universitaria en general y el curriculum, hace referencia a los autores que se estudian en esta tesis.

Destaca la recuperación que Ángel Díaz Barriga reelabora del concepto de intelectual transformador que propone Henry Giroux en sus primeras obras, sobre todo en el libro *Teachers as intellectuals* (1988). Selectivamente y con una análisis profundo recupera en particular la noción de los maestros como intelectuales, en un sentido equivalente al que venimos interpretando las lecturas de interlocución, es decir, por la recuperación heurística que Díaz Barriga hace de los teóricos norteamericanos.

El tema de los educadores como intelectuales y como sujetos sociales comprometidos, es tema central y de gran importancia en su obra. Este autor mexicano, al acercarse a la obra de Giroux lo hace desde sus propias convicciones acerca de la tarea de los educadores y, a partir de esta postura en el debate frente a la labor de los maestros aborda problemáticas que encontramos desde su ya clásica obra, *Didáctica y Curriculum* que ha sido reeditada varias veces desde 1984, año de la primera edición; o en las más recientes como *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial* (1993) y *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico* (1994), éste último publicado en Buenos Aires, Argentina.

La lectura de este reconocido educador mexicano sobre el tema de los profesores como sujetos sociales, no es una lectura casual, es más bien una *lectura intencional* que lleva una línea propia de pensamiento desarrollada desde hace dos décadas por lo menos; su influencia se ha extendido en los debates latinoamericanos de los últimos años y, justo como línea de pensamiento coincide en el debate con Henry Giroux en el horizonte de sus expectativas e intereses intelectuales en lo general.

Para entender la coincidencia entre el concepto intelectual transformador de Giroux con la obra de Díaz Barriga, hay que comprender que éste ángulo conceptual no es nuevo en el razonamiento de ambos. Díaz Barriga lo ha trabajado desde los primeros años de la década de los ochenta, prolonga esta veta en sus investigaciones hasta la presente década cuando afirma que en la concepción moderna,

"... el docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber ... es como un representante de su saber." (Díaz Barriga, 1994:106)

Por otra parte, Díaz Barriga está consciente de que no todas las propuestas educativas reconocen la importancia de la dimensión del docente como intelectual.

En tanto representante de un saber, el docente juega una posición y concepción de la educación y de los fines sociales que en ésta se persiguen, en tal sentido Ángel Díaz Barriga asume, en el plano conceptual y ético profesional, el poder del saber del maestro frente al poder del alumno en su relación de asimetría, por eso él concuerda con Paulo Freire cuando se cuestiona la autoridad del maestro de la escuela tradicional que se caracteriza por la relación inquestionable de poder y dominación en la relación del maestro como poseedor del saber, con el educando.

Por medio de ese ejercicio del poder el maestro ocupa un lugar de autoridad que influye en quien no posee ese saber; cuestiona también que el mismo docente, en la concepción tradicional de la escuela, no se interrogue sobre su papel de dominador.

En su obra también deja huella el pensamiento de Paulo Freire, en esto se advierte otra modalidad de la coincidencia entre un pensamiento educativo mexicano y el de los norteamericanos. Sobre esta base de coincidencia es que Ángel Díaz Barriga "dialoga" o "reescribe" el concepto de docente como intelectual transformador que desarrolla Henry Giroux, en el sentido de que los profesores como formadores de sujetos, de personas sociales en el espacio público de la escuela están ejerciendo su poder.

La reflexión sobre ese ejercicio del poder, supone no evadir la responsabilidad del ejercicio, sino liberarse asumiendo la conciencia de su capacidad de poder, para vincularlo a valores sociales justos que en lo posible logren superar la dominación y el autoritarismo

docente, manteniendo sí un rigor en el uso del saber para el establecimiento de relaciones de docencia más humanas. (Díaz Barriga, 1994:106-109). No concuerda el autor mexicano con la anulación del maestro, cuando se le piensa como intelectual porque,

"Cuando se critica secamente el saber del docente -no para relativizarlo ante otra posibilidad de saber sino para anularlo- parecería que lo importante fuese que el maestro ocupase el lugar de la ignorancia, del no-saber. (Si no se aclara que este no-saber es el resultado socrático del saber, se corre el riesgo de anular la dimensión intelectual intrínseca a la labor docente.) La función docente es necesariamente una función intelectual y padece, por lo tanto, todos los conflictos y problemas que el intelectual experimenta en la sociedad contemporánea." (Díaz Barriga, 1994:109)

Díaz Barriga y Giroux concuerdan en que la función del intelectual y el poder que ejerce, trasciende el espacio escolar, para constituirse en una práctica social cuyo impacto se expresa en la vida pública, y por lo mismos, la función del maestro como intelectual es una que abarca las intervenciones política y social.

"En este sentido, Giroux considera que el profesor no puede sustraerse a la perspectiva política de su función intelectual, en tanto opera en la esfera pública e interviene responsablemente en la formación de personas sociales, idea por otra parte manejada ampliamente por Herbat en el siglo pasado. Sin desatender esta responsabilidad de lo público -y sin negar el papel político indispensable en la tarea educativa- el docente debe constituirse como intelectual en el amplio sentido del término." (Díaz Barriga, 1994:...))

A diferencia de Giroux, Díaz Barriga recupera el pensamiento pedagógico de los siglo XVII y XVIII y a los debates de la educación como ciencia en los siglos XIX y XX, así, para construir su visión de la función de intelectual en el sentido político social de la figura del maestro cita a Herbart (1806), cuando dice que para el pedagogo alemán,

'La reflexión es como unos lentes para el profesor... al profesor le exijo reflexión, un profesor de 90 años sin

reflexión sólo tiene la experiencia de su rutina' (en Díaz Barriga, 1993: 45).

Esta idea del profesor que reflexiona sobre su práctica aparece constantemente si una reconoce la trayectoria del pensamiento de Ángel Díaz Barriga; su obra se ha caracterizado por la lectura de los clásicos de la pedagogía, sobre todo de los pensadores humanistas, como el citado, Herbart, y de otros que frecuentemente recupera en sus obras, Tomás de Aquino, Hegel, Kant, Comenio, Durkheim, Dewey, entre otros.

Henry Giroux en cambio, entre las fuentes teóricas que incorpora a la noción de maestros como intelectuales transformadores se encuentra principalmente, Antonio Gramsci y, de manera general la teoría crítica de corte neomarxista.

Otra de las diferencias entre las líneas de trabajo de estos dos autores. Díaz Barriga posee una obra considerablemente consistente y de apertura en el debate de la didáctica, la metodología de la enseñanza, el diseño curricular y la evaluación curricular, es decir, debates que desde esta visión política y social que asume, no deja de lado el conjunto de prácticas educativas propiamente escolares que tienen que ver con las acciones y las intervenciones de los maestros y de los estudiantes, reconociendo en las interacciones que estos entablan, la importancia de la dimensión institucional (Díaz Barriga, 1994), plano en el que se constituyen las mediaciones propias y cotidianas de la función de los docentes como profesionales.

Henry Giroux, si bien hasta la primera mitad de la producción de su obra, hasta mediados de los años ochenta, como él mismo reconoce, estuvo centrada en el debate de la escolarización, posteriormente vira hacia el debate no sólo de las escuelas sino de ésta como espacio público y del ejercicio de la ciudadanía, junto con otros espacios más amplios no escolarizados propiamente, como lo son la organización y participación comunitaria y los procesos culturales importantes como el de los medios masivos.

La lectura de Dora Elena Marín

El tema que a Dora Elena Marín interesa es la formación profesional y su relación con el curriculum universitario, publica en 1993 un libro sobre esta línea de debate en México; en su estudio, el objeto de

estudio -la formación profesional- se aborda como diversas experiencias curriculares que se van forjando desde perspectivas dominantes sobre la formación, pasando por las posturas alternativas a las dominantes, las innovadoras del curriculum en México, los enfoques críticos, hasta reconocer algunas perspectivas en la investigación educativa de la formación universitaria contemporánea y el conocimiento disciplinario.

En el capítulo IV de su libro expone un panorama de la corriente Nueva Sociología del Conocimiento o del curriculum escolar y de sus desarrollos posteriores tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos, señala que estos han influido de alguna manera en la búsqueda de alternativas de curriculum universitario. Reconoce en esta influencia la presencia de Henry Giroux, Peter McLaren y de Michael Apple.

Su lectura de estos autores está centrada en la noción de curriculum de manera amplia, advirtiendo sus aportaciones desde las dimensiones culturales y de los procesos de resistencia que se generan en las escuelas. Al mismo tiempo enfatiza en su lectura de los autores mencionados, su postura política y crítico social; por ejemplo señala los tipos de curriculum escolar que legitima los contenidos de una instrucción que favorece la dominación y cómo los críticos procuran una relectura crítica de tales contenidos, develando su carácter oculto.

Para Dora Elena Marín, es la sociología del conocimiento el ángulo que le permite acercarse a la obra de Giroux, sólo que la influencia la toma con actitud alerta al hacer suyas las palabras de C. Trotter quien escribe en un artículo que se interroga si la nueva sociología está o no en vías de disolución.

"Creemos que es preciso esperar a las próximas etapas de su desarrollo para evaluar este movimiento de pensamiento no solo basándonos en la evolución de sus orientaciones, sino, tomando además en cuenta la cohesión de los miembros que se identifican en él, y su inserción en la red de instituciones de enseñanza, de investigación, de difusión de los conocimientos." (Marín, 1993:118)

En síntesis, si bien en la presentación que hace Dora Elena Marín de la obra de Giroux en particular la ubica en la corriente nueva sociología del conocimiento, por la noción de curriculum escolar que propone como contenido y como manifestación de *curriculum oculto*.

Una lectura no convencida de la Pedagogía Crítica Norteamericana.

En el contexto de la recepción de los discursos de los críticos norteamericanos, también localicé una lectura poco convencida de los argumentos de la Pedagogía Crítica, es el caso de la de lectura en la que se puede caer según advierten Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas en un interesante artículo publicado en 1992 en una revista especializada en educación, *Perspectivas docentes*, publicada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

El título del artículo precisa el tipo de análisis que se elabora de la obra de los teóricos de la escuela de Miami, éste se refiere al "*Discurso pedagógico y sintaxis de la crítica*", es sobre la sintaxis o la forma como se presenta el discurso de los críticos norteamericanos el ángulo que analizan Furlán y Pasillas.

Podría entender que el análisis sintáctico que elaboran estos autores se refiere a las figuras de construcción y el ordenamiento de las palabras si aludimos al sentido gramatical de la sintaxis.

Como en los casos de los educadores latinoamericanos especialistas ya ubicados como lectores interlocutores, con el trabajo de Furlán y Pasillas también hay que comprender el punto de partida de su crítica; así mismo se precisa entender el objeto estudio y el enfoque epistemológico y teórico sobre el cual desarrollan sus investigaciones en torno a la teoría pedagógica.

A partir de la postura teórica de Emilio Durkheim sobre la educación, Furlán y Pasillas sostienen que, la pedagogía en la era moderna tiene el fin de integrar a los individuos en una unidad social que tiende a avanzar hacia adelante, esta idea implica una noción de educación superable, que se desarrolla hacia un fin.

Cuando recuperan a Kant, siguen sosteniendo que la pedagogía que forma a los niños para un estado que si sitúa más allá del presente.

"Quizá debemos a Kant (sostienen), a la cosmovisión de su época, la presencia de varias nociones en pedagogía. En 1803 se publicó su trabajo 'Pedagogía'; allí afirma: 'Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino' y dice además 'Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el

gran secreto de la perfección de la naturaleza humana' "
(Furlán, Pasillas, 1992:1

Es de suponer que desde una perspectiva de un humanismo moderno y crítico social, a Furlán y Pasillas les preocupa entender el problema de la teoría pedagógica y la práctica educativa y de la enseñanza; pensando en esta relación les preocupa la sintaxis bajo la cual se presenta el discurso de la Pedagogía Crítica, porque si bien señalan que las obras de Henry Giroux y de Peter McLaren contienen una compleja problemática teórica, su sintaxis presentada bajo la forma del *deber ser*, o por su tono partidario, o pretendidamente programático es sobre lo que -al parecer- ellos advierten que se puede fincar una postura dogmática ante la cual ponen en alerta a los lectores de esta corriente.

El principio del *deber ser* va asociado al tema de la autoridad y el de las argumentaciones que se expresan como discurso pedagógico y éste constituye el ángulo de interés de su lectura y del análisis que elaboran de los argumentos que presentan los teóricos de la Pedagogía Crítica Norteamericana.

Si bien reconocen Furlán y Pasillas un principio normativo en la pedagogía y la necesidad de la función socializadora de la educación, al mismo tiempo sostienen que no todas las actividades de socialización e inculcación, adoctrinamiento o imposición de la obediencia deben ser reconocidas como genuinamente educativas. De ahí su insistencia en la reflexión del tipo de sintaxis imperativa que observan en la obra de Henry Giroux y en la de Peter McLaren.

¿Cuáles podrían ser los límites entre una normativa socializadora capaz de pautar el comportamiento de los sujetos hacia el fin de la socialización?. Se trasluce esta interrogación en el texto de Furlán y Pasillas, cuando asumen la importancia de el debate teórico pedagógico porque en él se acotan conceptualmente esos límites y un criterio para comprender un *deber ser* autoritario, de otro que ejerce la orientación de la norma. Si bien esta empresa es difícil, es conveniente desde su punto de vista, alcanzar niveles de racionalidad críticas (Furlán, Pasillas, 1992:11)

Una estrategia para el abordaje de esta racionalidad del discurso pedagógico en Furlán y Pasillas consiste en analizar en casos particulares (como el de Giroux y McLaren), la relación entre pedagogía y educación y la mutua referencia que hay de una a otra para despejar si es que,

"... de un constructo pedagógico se dispara la tarea de enseñanza siguiendo más o menos a la primera con el fin de 'realizar el ideal pedagógico' o, si, por el contrario, las prácticas educativas existentes -social e históricamente posibles- requieren, a posteriori, de sus fundamentos para legitimar su presencia o argumentar sobre la necesidad de su perpetuación". (Furlán, Pasillas, 1992:11-12)

Esto ayudaría a entender a su juicio la relación entre la teoría y la práctica. Adelantando un poco la idea que retomaré en el momento de cierre de la tesis, diría que no sería deseable seguir la literalidad indicativa o prescriptiva de este constructo pedagógico de corte crítico ni de ningún otro; es decir, no asumiría el lugar de la subordinación absoluta del sujeto educativo ante ninguna primacía de discurso; aunque tampoco llevaría hasta el extremo la posibilidad de en contrar a posteriori los fundamentos de las prácticas educativas.

Propondría una trabajo de reflexión a priori de las potencialidades para pensar nuestras prácticas en nuestros contextos y desde nuestros intereses y valores particulares (capacidad de pensar), ya no para legitimar la presencia de un discurso, sino para abrir condiciones de posibilidad entre pensamiento y acción.

La expresión, o mediación, o constructo entre el pensamiento y la acción educativa, entre lenguaje (o "discursos y saberes" educativos²³), o como lo expresan los maestros la relación (dicotómica) teoría-práctica, sería más bien una mediación constitutiva a partir del sujeto en su relación a los discursos y a su realidad; ahí, en la mediación ubicaría la importancia del proceso de la constitución de los objetos de intervención educativa.

Bajo esta condición de mediación salvaría la prescripción dogmática de éste y de cualquier discurso pedagógico. En otras palabras, propondría que el lector no quede atrapado (el educador y el educando) en la prescripción de la palabra del Otro.

²³ Alicia de Alba reconoce la incorporación del giro lingüístico como base para la teoría pedagógica, es decir, entiende en ello que las teorías educativas no son saberes fijos y cerrados sino que son discursos. La incorporación de la lingüística como fundamento del conocimiento permite comprender el carácter contingente, relacional y relativo de los lenguajes teóricos. Por esta capacidad de la pedagogía como discurso el sujeto de conocimiento es capaz de emprender la tarea de la deconstrucción de los saberes y discursos educativos, para evitar su fijación y sentido unidireccional y dogmático. En esta tare está fuertemente involucrada la capacidad de pensar y decir del sujeto lector y receptor de saberes pedagógicos.

Bien es cierto que la autodenominada Pedagogía Crítica se presenta de manera particular bajo un "carácter marcadamente exhortativo y polémico. Aún cuando esta corriente se presentan con un interés explícito de crítica y, ante el cual difícilmente se puede contraargumentar a riesgo de ser tomados como conservadores", es necesario -a juicio de Furlán y Pasillas- revisar sus argumentos.

"Así, encontramos que el debate entre vertientes de la pedagogía se despliegan por medio de señalamientos críticos que evidencian los supuestos e intereses del oponente, avanzando por la vía de la desmitificación de sus fundamentos, pero al mismo tiempo, descansa en supuestos e intereses que se dejan incuestionados; según Habermas. 'la razón decidida contra el dogmatismo actúa en adelante bajo el nombre de crítica de la ideología. Su carácter partidario pretende, sin embargo, la misma objetividad que viene atribuida a la ilusión criticada'". (Furlán y Pasillas, 1992:14)

Hasta aquí, se trata de una crítica de la ideología cuyos fundamentos propios quedan incuestionados, pero en cambio la crítica se dirige hacia aquello a lo que se quiere oponer.

Así todos los argumentos que emplean Giroux en uno de los artículos -Educación de maestros y la política del compromiso: El caso pro-escolarización democrática- que Furlán y Pasillas leen para elaborar su interpretación sobre el pensamiento de Giroux y McLaren, siempre constituyen el lugar y el contenido de la crítica, a partir de la cual se oponen radicalmente al discurso conservador de la reforma educativa en los Estados Unidos de Norteamérica,

La lógica de contraposición que emplean los teóricos de Miami, en donde el contenido que defienden se constituye en el parámetro de juicio del contenido que es criticado, y, esto a juicio de Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (1992:17) es lo que constituye una postura modelizada.

"Así planteadas las cosas, la problemática se circunscribe a una confrontación entre 'visiones' y proyectos expresados en discusiones; ... El contraste opera también con cargas adjetivantes que afianzan la imagen de una confrontación entre nosotros los buenos y los malos (Ud. elija, lector)." (Furlán y Pasillas, 1992:17)

Aquí está la advertencia que proponen Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas, para evitar la lógica de la oposición ellos proponen estudiar y comprender las tensiones, "bueno"/"malo", a nivel de procesos de transformación del mundo del trabajo y la cultura...

"El acercamiento en este nivel de análisis probablemente mostraría la presencia de fuerzas no controladas totalmente por la voluntad de los sujetos o por las configuraciones ideológicas. Tal vez sería más insegura la línea que demarca a los que sufren y son oprimidos y los otros. Y quizá se vea que ciertos grados de tecnificación son buscados por los mismos docentes sin que la vigencia del sentimiento de degradación sea absoluto. ... El discurso pedagógico, para poder funcionar, necesita contar con sujetos disponibles para recibir la influencia educativa. En la perspectiva de la pedagogía radical, que busca conformar sujetos de conciencia fuerte y voluntad templada ... se requiere una definición de la posibilidad de formarlas... Resulta desconcertante que la potencia imantada del discurso pedagógico militante no dé cabida en el texto la presencia de reflexiones acerca del orden institucional, y de 'los supuestos e intereses que quedan sin examinar en los discursos y materiales que moldean la experiencia escolar'. Esta sintaxis de la crítica está tan tensada en la modelización y el moralismo que oscurece inclusive la posibilidad de estudiar la complejidad de la experiencia de los sectores sociales que se han comprometido en luchas emancipatorias en el campo de la educación." (Furlán y Pasillas, 1992:17-18).

Esta crítica es muy clara desde la postura del discurso pedagógico que sostienen Furlán y Pasillas, debido a que para ellos el carácter normativo de la educación no puede ser excluido total y absolutamente, de lo contrario se dispararía y sería nula toda posibilidad del proceso humanizador del proceso de socialización y, del racional "proceso de sujetación" de los individuos.

2. A manera de síntesis

Como podemos observar, los interlocutores de los teóricos de la Pedagogía Crítica son antes que nada educadores latinoamericanos cuya trayectoria académica es ampliamente reconocida en México y en algunos países de América Latina, las formas de lectura que hacen de las obras

de Giroux y de McLaren y de otros autores en la línea de pensamiento crítico educativo, se elabora a partir de sus propios objetos de estudio y líneas de investigación desarrolladas en una temporalidad casi paralela a la de los norteamericanos.

En conjunto, estas lecturas denominadas de interlocución o de interpretación asumen la importancia del debate de la teoría pedagógica en el ámbito de la reflexión del conocimiento. En otras palabras, se reconoce en ellos el interés por el debate teórico de la pedagogía.

Los educadores latinoamericanos interlocutores, no constituyen una lectura homogénea ni enfocada hacia puntos o centros de interés idénticos de la discusión, más bien el conjunto plantea una multiplicidad de lecturas que van desde el reconocimiento y las coincidencias en el debate, hasta advertencias fuertes como las planteadas por Furlán y Pasillas.

Esto viene a mostrar como ningún discurso posee una lectura unilateral de sus contenidos, y aquí opera la categoría que hemos construido en cuanto a que la relación crítica y educación, puede analizarse no sólo por su contenido sino también por los límites del conocimiento y de razonamiento que va ubicando.

En este sentido, el contenido teórico propuesto por la Pedagogía Crítica Norteamericana, puede ser válido o cuestionado, si se atiende a las lógicas de análisis con las que se les trabaje.

No se trata de seguir la prescripción como la quisieron ver Furlán y Pasillas, sino más bien por la vetas de apertura de discusiones que hoy cobran valor, ante el embate de lo que Alicia de Alba denomina, *crisis estructural generalizada* que caracteriza al horizonte de las condiciones de la posmodernidad.

Frente a esto cobra importancia la formación epistemológica y teórica de los educadores, investigadores y maestros, porque en el uso de saberes van elaborando formas de lectura que de una u otra forma les brindan las herramientas para reflexionar ante el carácter prescriptivo o normativo, o crítico que puedan desarrollar frente a discursos producidos en otros contextos intelectuales y geográficos.

Finalmente frente al deterioro de valores, de la extrema pobreza, de la crisis ambiental, ante el avance de las nuevas formas de comunicación y el desarrollo de la ciencia, los educadores nos encontramos en el centro de las polémicas, lo que importa ahora es situar los límites de posibilidad viables para las intervenciones en el campo de la educación sin dejar de lado su carácter de espacio de discusión y de intercambio de la vida pública.

CAPÍTULO 7

LECTURAS SOBRE PEDAGOGÍA CRÍTICA ELABORADAS POR ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

"El hombre maduro: un corazón firme como la piedra, un rostro sabio, dueño de una cara, un corazón, hábil y comprensivo."

Informantes de Sahagún¹

"Tal era la meta, profundamente humanista, a la que pretendían llegar los tlamatinime con su educación."

Miguel León Portilla (1979)

1. Caracterización del perfil académico de los estudiantes entrevistados

El texto de entrevistas realizadas a estudiantes de posgrados en educación, se caracteriza por ser un texto que se produce de una manera menos estructurada que la de los especialistas, pero no por ello menos interesante.

Los estudiantes de posgrado al expresar sus puntos de vista sobre la corriente la cual se les interroga, no están produciendo un texto para ser publicado, si bien ellos ya han realizado cierta producción escrita y publicada (Cuadro 3 anexo).

¹ *Textos de los informantes de Sahagún*, de. facs. de Paso y Troncoso, vol. VI, fol. 215; AP Y, 64, en: Miguel León Portilla. *La filosofía náhuatl*. 2ª de., 2ª reimp. México, UNAM, 1979, p. 229

El texto de las entrevistas constituye un documento más libre en el cual el encadenamiento de sus ideas es más espontáneo y más cercano a su vivencia formativa en educación. Por otro lado -el texto producido- está mediado por las preguntas con las cuales se les interroga en las entrevistas².

Al entrevistar a los estudiantes de posgrado se toma en cuenta avances considerables de sus estudios, o que hubiesen concluido sus créditos y que al momento de las entrevistas están elaborando su tesis de grado (Cuadro 1 anexo).

Bajo estos criterios se busca que sus respuestas estén fundadas en un conocimiento más o menos elaborado en relación a la Pedagogía Crítica Norteamericana y, de ser posible que ya han incorporado referencias de estos autores a su trabajo en el área de educación, o en sus investigaciones de tesis.

También se toma en cuenta para la selección de los entrevistados, que además de su experiencia desarrollada en la docencia, estuviesen realizando otro tipo de prácticas educativas, como por ejemplo la investigación educativa, diseño de programas educativos³, intervención en procesos de curriculares de estructuración, reestructuración y evaluaciones curriculares, y quizá otras prácticas entre otros cargos⁴ (Cuadro 4 anexo).

Entre las prácticas que estos informantes se encuentran desempeñando en el periodo de realización de las entrevistas durante el año de 1995, encontramos las siguientes: docencia; investigación; diseño y coordinación de programas y de proyectos educativos a nivel institucional como por ejemplo, los de educación continua, extensión universitaria, formación y actualización de profesores, evaluación curricular, ingreso y selección de estudiantes, etc.

Otros informantes vienen realizando labores docentes a la par que participan como investigadores o investigadores colaboradores en

² Véase las preguntas integradas en las dos Guías de entrevista en el Anexo A

³ El nivel de responsabilidad en la participación de este tipo de programas posee un peso significativo en ciertas decisiones educativas importantes; por ejemplo, uno de los informantes al momento de la entrevista era el titular de un proyecto a partir del cual se definía el proceso y sistematización del ingreso y selección de estudiantes de una universidad estatal de alrededor de 20 mil estudiantes; otros eran responsables de carreras; de dos de los entrevistados dependía el programa de extensión universitaria de su universidad.

⁴ Uno de los informantes se incorporó a la carrera académica de investigador de tiempo completo, en la coyuntura de realización de la entrevista; otros si bien no son investigadores de tiempo completo, participan o han participado en proyectos de investigación educativa de manera simultánea con otras prácticas educativas.

proyectos colectivos; otros más están en ese momento ubicados en prácticas educativas con ciertos niveles de toma de decisiones en puestos de mandos medios.

Estas prácticas educativas las desarrollan en algunos de ellos, en diversas instituciones de la zona metropolitana, o de otras regiones o Estados (Cuadros 3 y 4 anexos).

La población que se logra contactar para la realización de las entrevistas se ubica, sobre todo, en aquellas instituciones y Estados en donde los contenidos de la Pedagogía Crítica Norteamericana fueron incorporados formalmente en programas de estudios de maestrías en educación. Al mismo tiempo se toma en cuenta que, por lo menos alguno de los autores estudiados -Henry Giroux o Peter McLaren- hubieran tenido presencia directa a través de seminarios y conferencias en los espacios de posgrado en los cuales se encuentran inscritos los entrevistados.

En cuanto a la edad, al momento de las entrevistas, los informantes representan un promedio de 42.3 años; el de menos años es de 32 y el mayor tiene 54 años cumplidos (Cuadro 1 anexo). Ninguno tiene menos de cinco años de experiencia laboral en el campo de la educación, en promedio los entrevistados tienen veinte años de antigüedad. Todos, se dedican de tiempo completo (T/C) a la educación⁵.

Se entrevista a un número no muy amplio de informantes, once como ya se mencionó, pero por las posiciones y funciones que juegan en las prácticas educativas, revelan su amplia experiencia como educadores y una trayectoria formativa significativa y de desempeño en estudios educativos y de las ciencias sociales. Esta caracterización los hace ver como sujetos educativos que personifican a una identidad académica relevante.

En cuanto a su *formación profesional inicial*. No todos provienen del campo educativo, pero sí de las ciencias sociales y humanas. Uno de ellos, además de su formación en sociales cuenta con estudios en física sin que haya obtenido el título. Tenemos así entre los entrevistados a: 5 licenciados en pedagogía; 3 licenciados en psicología; 1 con estudios de Normal a nivel licenciatura, 1 licenciado en sociología (Cuadro 2 anexo).

⁵ Si bien una profesora reportó durante la entrevista poseer nombramiento de medio tiempo, poco después incrementó sus horas de trabajo a un nombramiento equivalente al tiempo completo

Los estudios realizados en posgrado han sido en el campo de la educación (Maestría en Educación, Maestría en Enseñanza Superior y Doctorado en Pedagogía)*.

Las instituciones en donde realizaron o se encontraban realizando sus estudios de posgrado son: la UNAM seis informantes y, en la Universidad Veracruzana cinco académicos (Cuadro 1 anexo).

Destaca la amplia experiencia que los informantes entrevistados poseen como educadores. Además de dedicarse a la docencia, los cargos que han ocupado algunos de ellos, o la diversidad de prácticas que desempeñan, indican una visión diversificada de los problemas educativos en los cuales ellos tienen experiencia.

En síntesis, como rasgo característico de los estudiantes de posgrado entrevistados, diríase que son educadores experimentados, concentrados en las labores educativas, desempeñando una diversidad de prácticas en un periodo en el cual el campo de la educación en México configura etapas importantes como: el impacto del discurso curricular en México bajo la influencia de los Estados Unidos; la emergencia de un discurso crítico que surge frente a tal influencia; el auge importante de un debate conceptual y de reflexión productiva que ha generado una línea de pensamiento educativo propio del contexto social y educativo en México.

Por este perfil académico, podemos sostener que nuestros informantes son educadores que han sido protagonistas, de alguna manera de estos procesos.

A partir de sus rasgos formativos y trayectoria profesional, ellos se acercan a la lectura y comprensión de las líneas de discusión que abre el discurso pedagógico de Henry Giroux y el de Peter McLaren.

2. Análisis del contenido de las entrevistas

Cada una de las entrevistas fue analizada como unidad particular, tratando de encontrar ejes de reflexión o formas de lectura significativas para los informantes sobre la corriente o tema de la entrevista.

En la identificación de estos ejes intervinieron las orientaciones conceptuales de las categorías de análisis porque éstas permiten encontrar relaciones o articulaciones de conceptos e hitos de

* El informante con Doctorado en Pedagogía poseía ya el grado de Maestría en Sociología Rural.

reflexión. Las categorías constituyen el "espacio de interpretación" desde donde se construye una explicación con sentido sobre los aspectos que cada uno de los académicos de posgrado va significando al hablar sobre la Pedagogía Crítica.

En este sentido, la identificación de tales relaciones es una interpretación de las versiones o apreciaciones que los informantes logran elaborar frente al discurso norteamericano.

El contenido de "lo hablado" durante las entrevistas, es recopilado en un texto de doscientas cincuenta cuartillas aproximadamente. El contenido es analizado en su secuencia, en su sintaxis, en cada uno de los énfasis puestos por los informantes. Cada una de las vetas y contornos de imágenes y narrativas que elaboran los informantes revela las formas en que ellos van significando la lectura de los críticos norteamericanos; así como la temporalidad y la espacialidad a las que cada entrevista hizo referencia.

No dejan de advertirse silencios o ausencias de contenido que pudieron haberse tratado según las categorías de análisis. Lo que sucede es que el texto en sí es una lectura que se hace desde un espacio educativo y de experiencias particulares, el cual es una lectura entre otras, significada e interpretada por la mediación del marco categorial analítico con el que se trabajó.

Este capítulo expone la síntesis del conjunto de relaciones identificadas, mismas que se han organizado en cuatro apartados o unidades de articulación analítica: A) Posición y trayectoria formativa a partir de la cual se dialoga con la Pedagogía Crítica Norteamericana; B) Discusiones centrales que los académicos con estudios de posgrado en educación recuperan de las líneas de conceptualización crítica educativas; C) Estrategias de lectura y apropiación que elaboran los informantes frente a estos discursos; y, D) El debate sobre la formación crítica de los educadores.

A) Posición y trayectoria formativa a partir de la cual se dialoga con la Pedagogía Crítica Norteamericana

Podríamos decir que el espacio de la formación en el campo de la educación es el lugar principal de encuentro entre los académicos con estudios de posgrado y los teóricos de la Pedagogía Crítica Norteamericana, en un periodo en el que la trayectoria de la formación de profesores en educación en México se encuentra plenamente consolidada y, en el cual el curriculum de formación de docentes universitarios lleva ya un desarrollo de alrededor de veinte años de

incorporación de contenidos curriculares de diversas disciplinas y posturas paradigmáticas.

Al reconocer estos dos elementos, el espacio y la temporalidad de la formación de profesores en México, como parte de un contexto que da sentido a la interpretación del dialogo entre norteamericanos y profesores que los leen en México.

La mediación del contexto permite comprender que los contenidos conceptuales y las líneas de preocupación de la Pedagogía Crítica Norteamericana llegan al campo de la formación de educadores cuando en éste ya se han trabajado debates teóricos y disciplinarios diversos que han aportado categorías para una teorización crítico social de la educación.

Existe ya una discusión previa sobre las posturas críticas en educación; no es la Pedagogía Crítica la que inaugura este tipo de enfoques y discusiones en el contexto nuestro. Se trata de un caso de incorporación de contenidos curriculares que vienen a movilizar puntos sensibles de las vertientes críticas sostenidas en el campo de la formación de profesores.

Al hablar sobre las aportaciones de la Pedagogía Crítica Norteamericana, los informantes rememoran problemas tales como la formación teórica básica que se requiere, como lenguaje de mediación previo y útil para leer y comprender las propuestas de la postura de la Pedagogía Crítica; o el tema del papel de la escuela y del aula vistos en sus vínculos con lo social amplio; o el debate y la coexistencia de dos lógicas que atraviesan las prácticas educativas, la lógica de la reproducción y la lógica de la resistencia.

Incluye también el debate sobre la función y la figura de los maestros como intelectuales; el tema de los valores y la cultura; las aportaciones que reporta el uso de nuevos lenguajes para formar sujetos como son el cine, los videos, la literatura y otros.

Las líneas de discusión y de encuentro para dialogar con los teóricos norteamericanos constituyen un espacio de intercambio común no sólo con los teóricos leídos, sino a la vez con problemáticas coincidentes entre los mismos académicos entrevistados.

Por todo esto, podemos observar un espacio compartido de intereses. Éste es un espacio común a partir del cual se sitúan estos académicos para tratar el tema de la relación entre crítica y educación, y es también el espacio desde el cual elaboro esta interpretación de su texto.

Se reconoce este espacio de coexistencia e intereses comunes pues los informantes muestran una serie de diferencias provenientes de

sus propias identidades académicas, de sus prácticas educativas y de sus trayectorias formativas previas.

En la lectura del texto recopilado a partir de las entrevistas se advierten diferencias académicas desde las cuales los profesores significan los contenidos de los teóricos críticos que se incorporan a los currícula en los cuales ellos se han formando.

Entre las particularidades o diferencias textuales cabe citar las de corte disciplinario y de la formación de origen, institucional, de sus centros de interés, de sus diferentes articulaciones pensadas o de sus preocupaciones, o de aspectos de la realidad educativa que cada uno de los informantes van haciendo.

Es interesante encontrar diferencias en sus lecturas probablemente debido a su formación de origen o porque como formadores de docentes, ellos mismos entran en contacto con identidades docentes muy específicas que los llevan a notar rasgos diversos entre los educadores. Sobre esto, en el texto se puede advertir nítidamente cuando los entrevistados aluden a una línea formativa proveniente del medio universitario, o cuando se trata de la formación del magisterio de la educación básica.

Comprendemos al leer el texto de sus respuestas, -sin que esto sea una regla fija - la diferencia que los entrevistados observan entre el capital teórico y el lenguaje conceptual que manejan profesores universitarios o no universitarios; así como el vínculo entre el sujeto en formación y el contenido curricular propuesto en su formación.

En el primer caso -los profesores universitarios- manejan un lenguaje más amplio conceptualmente hablando que el usado por maestros de educación básica. Esta versión se puede interpretar leyendo fragmentos del texto.

El informante G⁷ así dibuja la diferencia en el uso del lenguaje teórico del magisterio que se forma para la educación básica,

"Aquí en La Paz, son escasas las personas que conocen el trabajo de McLaren, que yo sepa sólo dos personas, aparte de mí, lo han escuchado o visto, pero no le dan un valor por su discurso, dicen que es el "asistente" de Giroux y que realmente no aporta nada nuevo. Pero lo que si he podido encontrar es que el nuevo Plan de estudios de la UPN, 1994, en sus antologías se integran materiales de ambos autores ...

⁷Debido al requisito de investigación de la confidencialidad de los nombres de los informantes, se utilizan letras de identificación que a cada informante se le asigna en los Cuadros 1, 2, 3, y 4 anexos.

No obstante "he tenido la oportunidad de abordar en mis cursos la revisión de algunos textos de la Pedagogía Crítica y he reconocido que son contenidos que apenas están en proceso de revisión, ... los profesores de la educación primaria empiezan a visualizar que en este momento hay polémica en cómo se observa a la escuela, de lo que ahí acontece y del papel de ésta en la formación para la reflexión y la crítica; y, también del papel que como docentes pudieran asumir si se consideran intelectuales. Este es un aspecto significativo para mí, ya que mis alumnos, se ponen a pensar lo que desde nociones, que si bien se les dificulta entender, les permiten integrar elementos que en algún momento no habían visualizado."

En este fragmento se puede ver como la incorporación de la Pedagogía Crítica como contenido curricular de formación de maestros de primaria, se da en un periodo apenas reciente, particularmente en cuanto a la incorporación del tema -ser docente intelectual-. Esta noción tiene un efecto por lo menos en otro fragmento del discurso, provocar procesos de reflexión. Pero la reflexión a su vez genera controversia.

Sigue diciendo el informante G

"son -ahora- leídos con interés y motivación por parte de los profesores estudiantes, luego entonces, haciendo un balance, yo creo que su presencia nos ha dejado controversia, pero no sólo con él [se refiere a McLaren] y lo que dice, sino también con nosotros mismos y lo que pensamos, yo creo que siempre es valioso desmitificar la imagen de los intelectuales como si fueran seres extraterrestes, es bueno saber que existen y que tenemos oportunidad de un diálogo directo, y esto ofrece la posibilidad de leerlos y analizarlos con una imagen y semejanza de sus ideas, que provienen de su real viviente [sic], con una historia y dispuestos a debatir."

Hasta aquí el informante G ha hablado como formador que intenta intervenir a través de su práctica docente en el maestro de primaria en ejercicio, o para el futuro ejercicio magisterial; pero al mismo tiempo el espacio de la formación también puede ser rememorado por el mismo informante G como el tiempo de la formación cuando se es estudiante.

Desde el lugar y el tiempo del estudiante se viven la controversia y ciertos momentos de confusión según esta narración, cuando se interactúa con campos conceptuales complejos. Situación que

después se esclarece cuando se comprende que la formación teórica constituye un proceso de apropiación de contenidos, pero no sólo para quedarse en el contenido del contenido, sino en el momento de su abandono como contenido en sí para transitar a un proceso de reflexión de la circunstancia y contexto en el cual se sitúa el sujeto formado en educación y, sobre el cual la Pedagogía Crítica viene a jugar un papel movilizador de algo.

"Antes de leer a estos autores, había muchas confusiones, las que en ese momento tenía eran en lo conceptual, pero pensándolo mejor, creo que esto era más evidente en lo que hacía, es decir, cuando se es estudiante, se tiende mucho a satanizar posturas, enfoques, tendencias, entonces surge una especie de vacuna contra tal o cual línea de pensamiento, así es que la crítica se asume en el sentido de sentir que lo que se ha satanizado no tiene valor, ni siquiera para conocerlo a fondo para poder criticarlo a gusto, entonces sucede que la crítica opera como una especie de negación y desvalorización de algo, pero no va más allá. Después de leer a estos autores, pero no sólo una vez ni de manera rápida, sino *en ese proceso de estar pensando y accionando con la realidad*, y al tener la oportunidad también de intercambiar puntos de vista con especialistas, compañeros de estudio y trabajo, poco a poco se da un proceso de comprensión, *que incluye no sólo los conceptos por sí mismos, sino las relaciones que pueden guardar*, entonces una pregunta que yo me hacía era el por qué se llamaba Crítica [esta corrientel], que carga implicaba esto, ahora pienso que la crítica involucra procesos de pensamiento, de reflexión, de negociación, de construcción de propuestas y estos asuntos en lo educativo de hoy, es fuente de amplias revisiones y planteamientos." (Informante G) (las cursivas y subrayados míos).

En estas referencias textuales vemos una coincidencia con cierta postura de los lectores especialistas interlocutores que rechazan a la Pedagogía Crítica de Giroux y McLaren, cuyos discursos hemos analizado en el capítulo precedente.

Sin embargo, puede darse al mismo tiempo otro fenómeno diametralmente opuesto al del rechazo, la depreciación o la controversia frente a los teóricos de la Pedagogía Crítica

Norteamericana, en esto consiste el fenómeno al que llamamos la postura del embelesamiento referido en el capítulo 4.

Podría pensarse que en la lectura del embelesamiento es fuerte la ausencia de un bagaje teórico de formación previa en ciencias sociales y educativas, porque deja abierto el espacio de la reflexión de los sujetos docentes en proceso de formación, para que éste pueda ser ocupado, o más bien dicho capturado o sitiado por el contenido propuesto, en el sentido que lo llena casi por completo -hasta cierto punto y momento- porque no da cabida para una elaboración más propia, o de apropiación.

Ésta última lectura de apropiación sería entonces la deseable como una forma y momento en donde el contenido propuesto por los teóricos de la Pedagogía Crítica no podría ser el discurso hegemónico. En el caso de la lectura del pleno embelesamiento el discurso que viene de fuera es por decirlo así un contenido que cubre un espacio abierto a una recepción plena, pero que no es plena de por sí. Leamos atentos esta parte del discurso en la voz de otro informante que labora en la educación normalista, para sostener esto.

"Hay dos percepciones, la de los universitarios y la de los no universitarios, porque cuando él se presenta [McLaren] por ejemplo en la ENEP Aragón y en C.U., vienen los normalistas, a mí me interesa observar esas percepciones, en ambos se nota cierta expectativa, a ver que viene a decir el guero, a ver que viene a decir una persona que representa el mismo espacio que otros entienden como el de colonizadores; ¿qué dice desde el espacio del colonizador o lo qué dice desde el lugar del crítico? Ahora, del lado de los universitarios pienso que hay elementos para discutir lo que está diciendo, como que el universitario puede polemizar hasta cierto punto o puede interrogar lo que él está diciendo; mientras que del lado de los normalistas fue una seducción total, es decir, los compañeros que vinieron de parte de la Normal salieron fascinados del discurso que él dio, esto ocurrió en 1994, en el tercer Coloquio sobre curriculum y cuando también se presentó en la ENEP Aragón. ... No quiero decir que los normalistas no tengan elementos, sino que están habidos [sic] de escuchar otras cosas que no sean las que siempre han escuchado sobre el tema de la cotidianidad escolar, por eso la seducción fue tan fuerte...entonces para el normalista fue una especie de refugio conceptual para ver que se pueden hacer cosas aun teniendo problemas que enfrentar. En el caso de los universitarios, detecté que algunos platearon

interrogantes, 'bueno que estás proponiendo y cómo y, cuales son los límites de tus propuestas'; por ejemplo, en el caso de la ENEP Aragón se habló sobre la noción de la Otridad y de democracia y para los maestros normalistas como que hay una identidad de afectación." (Informante H).

[Pero, en esta exposición ¿que significado tiene el decir que los universitarios poseen más elementos para interrogar a Peter McLaren?]

Así responde el informante H,

"Bueno, me voy a atrever a decir esto con muchas pinzas. Entre los universitarios alguno habla de Lacan, otro de Hegel, otro le pregunta [al conferencista] desde Freud, entonces uno puede pensar como que hay una situación de nombrar autores para argumentar una pregunta, si él hablo de la otridad sin mencionar a Lacan, se le preguntaba su opinión desde Lacan, a ese tipo de elementos me refiero, no se si son críticas, pero entonces hay como una necesidad de establecer que se tiene un manejo de autores y que desde ese manejo se puede preguntar o interrogar a la propuesta o al discurso de Peter en este caso, entonces a eso me refiero."

En esta expresión, podemos observar como el dominio de la teoría sirve como mediación entre el emisor de discurso y el receptor del mismo, para poder comprender cosas o interpretaciones y actitudes diferentes en el estudio de esta postura teórico educativa.

La ausencia de formación teórico social sólida, también genera lecturas deficientes independientemente de la formación de origen

Sin embargo, no es sólo la formación de origen o de la modalidad de formación en educación lo que explica en parte la diversidad de lecturas, al mismo tiempo, por lo que dice otro informante (I), no se puede -desde mi punto de vista- llegar a generalizar esta diferencia para decir que el ser universitario permite un campo de visión más abierto desde el cual se puede entender o interrogar a la teoría sostenida por los críticos norteamericanos, que aquella visión y postura que los maestros no universitarios elaboran.

Más bien se trata de situaciones que responden a ciertos modos y actitudes que funcionan como obstáculos o bloqueos frente al trabajo intelectual y frente a la formación académica.

Tales modos y actitudes pueden se explican como hábitos de la academia universitaria en el contexto más reciente mexicano. Podemos ejemplificar algunos casos de hábitos en que ha devenido -al menos en la última década- la formación de profesores en los siguientes fragmentos del texto:

Informante I

"... generalmente, nosotros como educadores, como profesionales de la educación creo yo, tenemos una peculiaridad, no quiero decir defecto, una peculiaridad tan sólo, de creer que en educación vamos con la idea de salvar al otro y sólo vemos cosas buenas o cosas malas, ... mejor hay que tratar de ver como es la dinámica de las sociedades, comprenderla e interpretarla para ver que se hace a partir de ahí..."

"... cuando ellos [se refiere a Giroux y McLaren] han venido, se presenta esta consideración. Participo con un grupo en* ..., hacen seminarios e invitan a gente que hable, Zemelman por ejemplo, y se reúnen cincuenta o setenta personas escuchándolos. Esto en sentido estricto no es un seminario, porque un seminario sería otra cosa, como tener los textos de los autores y vamos a discutirlos; pero entonces un seminario tendría que ser de pocas personas, si, porque se trata de reflexión, de cuestionamiento, un seminario es un sembradero, no así las conferencias. Acabo de estar en un seminario de maestría en ... y encontré dos posturas: una maestra hablando de historia de la educación en México hasta el periodo de su maestría, ... le responde un alumno muy abusado, 'pero pienso que su opinión al respecto está mal, porque las teorías de la reproducción son obsoletas y esto lo digo a partir de los teóricos de la resistencia'. [En la contra argumentación del alumno frente a la maestra] nos damos cuenta que no hay discusión de contenidos, sino sólo tu verdad contra mi verdad, tu dogma contra mi dogma, si, y te hablo de un alumno crítico y todo. Me ha tocado ver, muy en particular en mi clase, que cuando intervienen varios de los estudiantes es más la pasión que el conocimiento de Bourdieu o de cualquier autor, todo mundo lo critica, pero si tu les dices, bueno, pero a que libro de Bourdieu te refieres, ahí ya no hay respuesta. Leyeron al interprete de Bourdieu en un articulo que es un interprete de otro interprete de Bourdieu. No digo que el sentido común esté mal, simplemente el sentido común

* Aquí el entrevistado hizo mención de una institución educativa en particular.

existe y es muy bonito el término, es el sendero de la mayoría de la comunidad, si pero en la escuela debemos trascender creo el sentido común sobre todo en una clase de contenidos teóricos. Me impresiona como se expresan sin conocer las obras de los autores, mejor que los conozcan, que sepan de lo que está hablando, no a partir de los refritos, que lo critiquen pero leyéndolo dando argumentos y ejemplos..." (Informante I).

A partir de estas referencias podemos identificar que aun en el medio académico universitario, el supuesto dominio de las teorías sociales o de las teorías y discursos educativos, se presentan casos o de procesos de aula en donde no está debidamente fundamentada la lectura de la teoría social entre miembros de comunidades académicas, más bien la comprensión del lenguaje teórico es débil; o para decirlo de otra manera, el uso de las teorías sociales y educativas no se origina en lecturas rigurosas y profundamente analizadas y pensadas.

Por la situación descrita no puede sostenerse el uso de conceptos teóricos aislados ni argumentaciones fundamentadas sólidamente cuando los maestros asumen posiciones conceptuales y/o se critica a otras posturas; este mismo informante relata que se llegan a hacer lecturas incorrectas de ciertas posturas bien reconocidas de la teoría social y de estudios culturales, como es el caso de la lectura sobre la postura de la reproducción cultural del Pierre Bourdieu.

Situaciones como ésta observa el Informante I, a propósito del concepto de reproducción y su falta de precisión en su uso para pensar y hablar sobre lo social. Comprendamos esto a través del siguiente relato sobre el manejo y uso de la teoría:

"Si mira te decía que la reproducción es un mega concepto que no tiene una sociedad de referencia en particular, a diferencia del concepto de resistencia que sí tiene como referencia a la sociedad capitalista. El concepto de reproducción no tiene referente empírico, sobre todo en la **Ideología Alemana** hay que entender el movimiento que realiza Marx, que me parece que nunca se toma en cuenta esto porque se le adjudica a Marx cosas de la sociedad inglesa, ahí usa un concepto muy general, esta tomando a la sociedad en su conjunto o a cualquier tipo de sociedad. Cuando Marx habla de una sociedad, lo dice en su pureza [conceptual], esto no existía en Inglaterra en ese momento. Y cuando habla de la reproducción en **El Capital** se refiere a la sociedad capitalista en general no a una empírica en particular.

"Ninguna sociedad puede existir sin reproducción de las condiciones mínimas de existencia y la reproducción de

necesidades secundarias que surgen a la par con esa, con la satisfacción de las primeras necesidades, ese es el planteamiento de Marx.

"El concepto de resistencia en estricto sentido, desde mi punto de vista surge de la sociología del trabajo en Italia con sociólogos que toman como referencia la fábrica, lo que les interesa es estudiar a la fábrica y ver como el proceso fabril es interiorizado en los trabajadores, por ejemplo, el autor Panzieri; ... hay una novela incluso muy bonita que nos va a hablar de la resistencia; otra novela de un francés, Robert Linar, escrita en los sesenta, ... describe varias cosas en la fábrica, entre ellas que hay solidaridad entre los trabajadores, a pesar de lo alienante que es el trabajo fabril; otra cosa que describe es como los trabajadores logran ganarle tiempo al proceso de trabajo para poder fumar un cigarrillo; ... creo yo que en el fondo es bueno ese concepto, se traslada a la escuela para ver como a pesar de la disciplina, de los horarios, de lo enmarcado en el curriculum, el sujeto nunca podrá estar sometido. ... Ninguna institución puede someter totalmente al individuo, siempre va a tener un margen de acción, sí, creo que ahí es donde cobra sentido esto de la resistencia, que es un sentido distinto a la lectura de la reproducción que conocimos, sobre todo diría yo a partir de los trabajos de Althusser. ...

"En lo que no estaría de acuerdo es cuando se integra ahí a Pierre Bourdieu, acá en México se ha incorporado a Bourdieu cuando se habla de la reproducción, se dice 'la reproducción de Pierre Bourdieu...', es algo que no me parece, si bien su libro se llama *La reproducción*, creo que hay que leerlo detenidamente por lo que la connotación de la reproducción tiene mucho de ese sentido general que tiene toda la sociedad de reproducir las condiciones de existencia, tanto en el plano económico como en el plano ideológico ... porque actualmente los antropólogos no pueden pasar por alto la obra de Pierre Bourdieu." (Informante I)

En este relato un tanto extenso, se observa cómo el profesor entrevistado posee una sólida formación en el campo de la teoría social y, por lo mismo puede reconocer formas de lectura a su parecer equivocadas sobre las nociones de resistencia y reproducción; su formación le permite reconocer la procedencia conceptual disciplinaria de ambas nociones y de otras, así como su potencial heurístico.

También su formación hace de este profesor un crítico de los procesos de lectura y de apropiación que hacen sus estudiantes universitarios, veamos:

"En México, muchos no analizan la cuestión cultural a partir del concepto de campo de la lucha que se da en este campo, cuando hablamos de Bourdieu como reproductivista no se retoma muchas veces la idea de campo... Hablar de campo implica que hay jugadores que están luchando por un capital común y por lo tanto se da la lucha y la connotación del enfoque.

"Al interior de una escuela hay un campo en donde se reproducen valores, normas, pero esto habría que entenderlo en el sentido de los grupos que participan al interior del mismo campo, o sea, no es tan así la reproducción. Te lo digo porque en clase seguido los estudiantes me salen con ondas como esta: 'es que Bourdieu no da opciones, dice que no hay opciones', cuando yo creo que Bourdieu lo que menos le interesa es dar opciones; donde podemos buscar las opciones es en Althusser, un tanto catastrofistas.

"... ahora, los autores de la resistencia, sobre todo en Giroux, a mí me dio muchos elementos para entender que la reproducción no es sólo la reproducción educativa...

"ningún sistema te garantiza que sólo haya reproducción. Pero aquí me pregunto, para que tú puedas formar gente crítica, para que puedas propiciar un pensamiento crítico se requiere que la gente produzca las normas mínimas que la comunidad establece como legítimas, ... o sea que se tiene que estudiar, que se ponga a escribir, y esto implica la reproducción ... pienso que no están desligados." (Informante I)

En esta narración podemos encontrar dos asuntos importantes. En primer lugar el uso y manejo de la teoría social del propio informante, él posee un dominio de lo teórico que le permite ir ubicando algo que podría decirse como la genealogía de los conceptos de reproducción y resistencia. En segundo lugar, con base en ese dominio de la teoría social, él logra desarrollar una crítica a las formas de lectura de algunos alumnos universitarios o de profesores que acuden a programas de actualización o posgrados en educación, logrando señalar sus carencias que es la reproducción de hábitos importantes para el trabajo intelectual como es el leer con cuidado los textos de la teoría social y el proceso productivo formativo de la escritura, pienso que este es un cuestionamiento importante en el campo de la formación educativa en nuestro medio.

Esta narración opera como una llamada de atención para comprender cómo la formación teórico social y epistemológica previa, delinea también una postura para reconocer las formas de apropiación que se manejan de los contenidos de la Pedagogía Crítica,

particularmente de los conceptos y debates que Giroux y McLaren proponen.

Entonces talvés, cuando algunos lectores los reconocen como controvertidos, o dogmáticos, o que no dicen nada nuevo; o en caso contrario como cuando se les valora y se les recupera en sus aportaciones, dependería de la posicionalidad, disciplinaria, modalidad formativa o bagaje conceptual previo en el uso de teorías sociales, el tipo de lectura y apropiación que de los autores críticos o de cualquier postura se haga.

B) Discusiones centrales que los académicos con estudios de posgrado en educación recuperan de la corriente en estudio.

Sería difícil mencionar todos los temas que aparecen en el texto; por lo cual se presenta una síntesis del panorama de los aspectos a los que aluden los informantes.

Lo que más llaman la atención de los entrevistados en relación a las temáticas propuestas por Giroux y McLaren, son aquellos que se acercan mucho a las problemáticas de la escolaridad; por ejemplo, el tema de los problemas del aula, el rol de los maestros como intelectuales, la práctica docente.

"Recomendaría la lectura de estos autores porque nos permiten ver otra perspectiva de la educación que no es muy vista entre los maestros porque nos vamos con las cuestiones inmediatas, ... pero también es importante ver cuáles son los procesos que se están dando en esa interacción del maestro y el grupo, el grupo de la escuela con la sociedad y entonces ahí es donde entra la crítica por lo cual es importante también que el maestro maneje estas nociones. Yo sí los recomiendo [a estos autores] porque nos permiten sus planteamientos ubicarnos en el momento en el que estamos viviendo y para poder construir un proyecto educativo, porque si no, nos quedamos sólo en resolver el problema inmediato sin ir más allá, sin ver qué es lo que queremos construir tanto en el tipo de alumno a formar como en el tipo de país.

"Entonces, desde esa perspectiva, sí creo los recomendaría con la advertencia de que se llegue al análisis, que los tomen como un referente conceptual que es válido, que tiene que ver con la problemática de la realidad, pero, no tiene caso leer a la Pedagogía Crítica si no se asume una actitud crítica hacia su lectura, entonces la advertencia es que se haga analíticamente y eso implica también un proceso de formación, al leerlos talvés uno se pueda ir volviendo

crítico pero también se necesita ir haciendo ejercicios de crítica para poder entender, ... y esa lectura crítica se puede ir haciendo a partir de referentes que tiene el maestro con su realidad, ... talvés la Pedagogía Crítica sea un proyecto en lo general para el análisis, pero de ahí talvés ya no alcance a guiarnos o a conducirnos para poder entender nuestros problemas concretos." (Informante E)

De la escuela y del aula puntualizan la importancia de la primera; concuerdan algunos informantes la conceptualización de la escuela como espacio de vida pública, siendo este un sentido muy importante para los autores norteamericanos.

En cuanto tema, el aula llama su atención en el análisis que hacen Giroux y McLaren en relación a la dialéctica reproducción/resistencia y el posible poder que pueden llegar a tener los alumnos. Estos temas de los norteamericanos permiten recordar y valorar las formas de lucha que entre los propios educadores mexicanos, dando a entender que en el terreno de la formación se lucha con argumentos. Veamos otro fragmento que ilustra esta lectura:

"¿Qué te están diciendo, si te preparas, si entiendes, si eres capaz de problematizar y de encontrar todos los ángulos y niveles de reflexión que se dan dentro de la escuela, entonces puedes centrarte en ese espacio de negociación con armas.

"Ramiro Reyes" es un caso que no se manifiesta como un pedagogo crítico, pero en realidad está muy relacionado pues primeramente habla de la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y la necesidad de formarse ... para poder entrar en la lucha que se da dentro de la escuela con armas para cambiar la situación, ... en realidad están hablando de los mismo, en realidad hay un paralelismo de ideas." (Informante D)

Una profesora recupera articulaciones temáticas significativas cuando en su discurso va hilvanando el tema de la democracia con la vida de las escuelas en el marco del advenimiento de la nueva derecha.

* Ramiro Reyes fue un maestro de educación básica, dirigente magisterial durante muchos años. Su postura política crítica de la formación de los maestros se fundamentó, entre otros aspectos, en la importancia que él le asignó a la formación de los maestros para comprender los problemas educativos y para transformarla en un sentido de democracia más justa.

Lo más interesante resulta cuando ella reflexiona sobre su propia concepción de democracia y de postura crítica, llegando a pensar que estas lecturas la ponen como frente a un espejo que le permite observar sus propios límites actitudinales y conceptuales en relación a la postura de un sujeto crítico.

Llega esta profesora a pensar que la crítica y la vida democrática están mediadas por el sentido común. Lo que la lleva a pensar que primero hay que entender ese mismo sentido común. Entonces los conceptos que los educadores norteamericanos aportan pueden ser útiles herramientas de reflexión para entender que "esto de la crítica y pensar críticamente no es tan mecánico".

La problemática de los profesores como intelectuales aparece como tema reiterado en la recuperación que elabora este grupo de once entrevistados, pero se advierte que el tema es retador para ellos porque el sentido de intelectual tal y como lo significan los teóricos de la pedagogía crítica, conlleva la dificultad de la formación teórica de los lectores. Esta otra concepción del docente crítico difiere de aquel que pensaba que la crítica era sólo el promover el cambio radical para la toma del poder político, dejando en segundo término el poder de la formación del docente como intelectual, cuya fuerza radica en su capacidad de reflexión para proponer proyectos de intervención en ámbito propiamente educativo y no sólo en el de la participación ideológico política desvinculada de la intervención pedagógica. Otra profesora advierte esto a manera de ejemplo:

"Antes, entendía a la crítica como conscientizar a las bases, como promover el cambio radical de la sociedad, entendía como una necesidad de conscientizar a los que estaban abajo de nosotros, es decir, el maestro era como el que llevaba el saber, para conscientizar y llevar la lucha, yo creía que preparaba para la lucha armada, para lograr derrotar al sistema que oprimía y que entonces las nuevas generaciones tendrían la preparación para o caer en el auspicio; honestamente estaba muy convencida. Leí mucho a Marx, a Macarenko, a Bourdieu, pensaba en la lucha y había lucha en mí porque decía, la solución es la guerra y me sentía un poco románticamente hablando -me sentía un soldado- un poco misionera, un poco así como el iluminador que va a llevar la verdad a los demás; pero al mismo tiempo era un poco suicida, era como decir, pues a mi me va a tocar la guerra ... Mi concepción anterior a la lectura de estos autores era en gran medida desmoralizante, estaba es esa idea, pero decía, qué feo que tenga que ser así, entonces empecé a leer a Apple...

"en ese momento fue cuando a mí se me abrió el panorama, y dije, sí es cierto!, las cosas, las tendencias, las ideas del orden establecido que supuestamente los maestros reproducimos, pues en realidad no reproducimos, en realidad

hay cambios en el interior de las escuelas, no es cierto que nadamás es la palabra del maestro la que se transmite y la que reciben los alumnos, es cierto, estamos luchando con los medios, estamos luchando con la iglesia, estamos luchando con la clase y, con una cantidad de discursos que están ahí interviniendo y es donde puede estar la posibilidad. Estaba traduciendo y vi cosas nuevas, de ahí surgió en mí la idea de estudiar la maestría."¹⁰ (Informante D)

En su mayoría los informantes reconocen que el primer acercamiento a las obras de estos autores fue difícil precisamente por la complejidad de vetas teóricas que presentan las obras de Giroux, McLaren, si bien también las de Michael Apple¹¹.

En conjunto estaría de acuerdo con la apreciación que de ellos mismos elaboran los entrevistados, porque aluden más a las obras que estos autores escriben durante la primera mitad de la década de los ochenta, cuando los temas que trabajan en ese periodo están centrados en la escuela como esfera pública, el profesor y profesora como intelectuales y los procesos simbólicos, de reproducción y resistencia en el aula.

Se podría explicar también que sus atenciones se dirigen a esos temas, porque son los que mayormente se han traducido y publicado, y son justamente los textos que han circulado en el marco de los eventos académicos en los cuales Henry Giroux y Peter McLaren se han presentado.

Llama la atención que los temas más recientes como son la constitución de las identidades postmodernas y el debate de la modernidad/postmodernidad, no es un tema que aparezca en las entrevistas. Sólo dos informantes recuerdan e incorporan esta problemática en sus respuestas, y sólo uno podríamos decir que distingue las diferencias conceptuales entre la concepción catastrofista o gris de la posmodernidad y, la postura que abre el debate de la posibilidad de la utopía.

Otra de las preocupaciones fuertes de Giroux y McLaren son los temas de la historia, la cultura, el lenguaje y el poder, los cuales para los teóricos de la escuela de Miami, serían los temas que estarían atravesando significativamente el currículum escolar y el de la formación de los maestros. Esta articulación significativa no aparece así en el texto analizado, expresión de las lecturas que hacen los informantes de posgrado frente a la Pedagogía Crítica. Si acaso

¹⁰ Esta profesora ha traducido obras de Michael Apple y de Peter McLaren.

¹¹ Cuatro informantes hicieron alusión a las presentaciones y los temas tratados por Michael Apple.

aparecen estos temas imbricados con la referencia a la cultura que sí llama la atención de los entrevistados pero sin una discusión que detalle la relación de las temáticas que Giroux y McLaren insistentemente debaten en sus textos.

Esta advertencia de los matices, énfasis y formas de recuperación de las lecturas de los estudiantes de posgrado, no quiere decir que necesariamente tengan que aparecer, quizá lo que las respuestas están demostrando son las preocupaciones mismas y los centros de interés que poseen los profesores entrevistados.

En donde sí podemos encontrar un punto de coincidencia entre los lectores de posgrados en educación en México y los críticos norteamericanos es en la problemática de la formación teórica, en el sentido en que se desarrolla y se referencia en el inciso a) anterior.

El tema del género y su significado en el campo de la educación aparece en el texto, no con tanta frecuencia como el tema de la escuela y del aula, pero es referido en cuatro de las entrevistas de tres maestras y un sólo profesor, casualmente son las representantes del género femenino quienes traen con más frecuencia a la memoria problemática tan importante, mediada por la relación género y educación.

Otro tema es la revalorización que los críticos de la escuela de Miami hacen de la obra de Paulo Freire, esta advertencia la hacen sobre todo los maestros y las maestras que laboran en educación básica. De este autor se marca su influencia para develar el problema del autoritarismo en el aula.

"En Freire, se encuentra el importante problema de la conscientización, ahí se encuentran elementos importantes, básicamente la práctica, una práctica democrática del deber, que en el aula prevalezca cierto espacio democrático en el ejercicio con el otro.

"Por experiencia personal, he visto que la práctica del docente es una práctica de dominio, hay un ejercicio autoritario excedido para mi punto de vista en las escuelas primarias y en muchos lugares, ... los conceptos sirven como orientadores de nuestros quehaceres.

"Para el docente que quiere formar a otros docentes tiene que brindar una apertura en su posición, un poco dejar de ser él para que los otros puedan ser, para que puedan ocupar un espacio, darle cabida a sus discursos, a sus saberes."
(Informante C)

C) Estrategias de lectura y apropiación que elaboran frente a estos discursos críticos

Las estrategias de lectura constituyen un tema importante como una veta de análisis, dado que aparecen a lo largo del texto o referente empírico. Dos sentidos destacan de las estrategias de lectura.

En primer lugar se reitera algo de lo que ya se hizo mención para poder leer a estos autores cuenta en mucho la formación previa de los lectores, tanto en las teorías sociales como en las teorías educativas.

También cuenta la experiencia y el conocimiento que los entrevistados posean sobre los problemas educativos que son tratados en los textos de los teóricos de la Pedagogía Crítica, para poder leer críticamente líneas de reflexión que proponen. En este sentido son notables las coincidencias sobre la figura y el rol del maestro, la problemática escolar como espacio para una participación que trasciende la temporalidad inmediata y la espacial escolar, pues se habla de las consecuencias de las acciones educativas propias escolares en la sociedad.

En segundo lugar son también reiteradas las estrategias específicas a las que recurren los lectores estudiantes de posgrado al acercarse a las obras de los críticos Giroux y McLaren. Aquí encontramos, sobre todo en los profesores más jóvenes dentro del promedio de edad del conjunto de los entrevistados que mencionan que para leer a estos autores se requiere un dominio de saberes sobre cultura, filosofía, "literatura de frontera o debates recientes" en el campo de lo social.

Al mismo tiempo, en ese caso, la misma maestría en educación en la cual se encuentran inscritos funge como un dispositivo para dos cosas, para allegarse de líneas de reflexión que despiertan sumo interés porque les "habla de problemas que se viven también aquí en México"; y porque al ir leyendo las obras de estos autores norteamericanos, al mismo tiempo les van enseñando las corrientes nuevas que se están incorporando al lenguaje conceptual de la educación.

Sobre todo por esto último, los estudiantes de posgrado más jóvenes mencionan que para poder leer a estos autores, tuvieron que leerlos varias veces, identificando las líneas de reflexión así como los "conceptos claves" que confluyen en tales líneas de reflexión, hasta que poco a poco el sentido de las líneas o conceptos complejos conceptos van siendo comprendidos.

Enseguida se transcriben algunas de estas estrategias específicas de lectura.

Informante E:

"Leo identificando conceptos, conectándolos a los conceptos de educación que conozco; anotando las preguntas o dudas y después hablándolos y compartiendo con quien ya había hecho la lectura para clarificar, equiparar..."

Informante G:

"Ubicar conceptos básicos, por ejemplo, reproducción/resistencia. Después construir relaciones entre los conceptos manejados, ahí empieza a surgir la polémica.

"Tratar de argumentar sobre tal o cual concepto.
"Empezar a cuestionar hasta donde es posible que estos autores contribuyen a que se pueda reflexionar en torno a su realidad.

"Agregaría algo que me he preguntado muchas veces, cuando revisamos alguna de estas lecturas entre maestros en servicio y que continúan formándose, ¿bajo qué lógica e interpretación dan los profesores a estos planteamientos, cuando su formación está más inclinada a resolver problemas prácticos y cuando visualizan la teoría como alejada de la realidad? Esta pregunta es vigente para mí toda vez que yo trabajo sólo cursos de un semestre y, ya no llevo a cabo un seguimiento del impacto de estas lecturas en sus reflexiones."

Queda entonces la duda de esta profesora que interviene en programas de actualización docente, sobre el alcance que estos contenidos curriculares sobre la Pedagogía Crítica puedan poseer.

Informante J:

"... no me gusta buscar únicamente lo sociológico, empiezo entendiendo como la epistemología de la Escuela de Frankfurt como construcción-reconstrucción del lenguaje de la cultura, después hago un esfuerzo por entender los planteamientos educativos y sociales.

"Recomendaría más que lecturas, localizar las fuentes que alimentan sus propuestas, los problemas que a los autores les hayan preocupado ..."

En ocasiones las estrategias conllevan propuestas interesantes y posibilitadoras de formas de lectura y apropiación que complementan las propias de los seminarios que cursan, o sea, de lecturas entre pocas personas, tal y como lo propuso el informante I. Esta propuesta es la formación de talleres de lectura. Habrá que pensar esta modalidad en cuanto a su viabilidad en el curriculum de la formación de educadores. Esto lo propone así una maestra en el Estado de Veracruz.

"Crear talleres de como leer para comprender a estos teóricos, a la par ir haciendo un análisis comparativo con líneas de pensamiento latinoamericano." (Informante F)

Es evidente que los maestros echan mano de su creatividad para organizar actividades que permita a sus alumnos desarrollar sus estrategias de lecturas de apropiación, es decir, no quedarse en el contenido de las lecturas, sino promover una lectura más allá de los textos norteamericanos, sobre las realidad escolares y sociales propias.

"... primero hago ejercicios, que lean las noticias, o ver que dicen otros autores de la educación, y a partir de esos elementos ir introduciéndolas a las lecturas. No las introduzco de inmediato, de hecho en el programa estas lecturas son de cierre, entonces utilizo cine, esto lo hago con las estudiantes de la Normal.

"Con los maestros en ejercicio, les pido que problematicen e interroguen su práctica docente, si ellos viven el racismo y si acaso piensan que hay visos de racismo con sus estudiantes, si acaso son selectivos. Con las maestras, las interrogo si es que piensan que la educación tiene que ver que está en manos de las mujeres sobre todo en el nivel básico, cómo trabajan ellas la cuestión de la moral, cómo interpretan su curriculum, hago preguntas como para que encuentren 'cierta práctica' en la lectura y que no se enfrasquen en el obstáculo de la teoría, sino que después de hacer un ejercicio de problematización ellas encuentren respuestas en los artículos de estos autores y entonces encuentren el sentido de lo práctico." (Informante H)

En otras ocasiones, se dirige la crítica a una falta de hábito de la lectura a profundidad en el medio académico, para entender esto volvamos a citar las críticas y propuestas que presenta informante I:

"... para que tu puedas formar gente crítica o que puedas propiciar un pensamiento crítico se requiere que la gente produzca las normas mínimas que una comunidad establece como legítimas, en otras palabras, que la gente se siente a estudiar en serio, que se ponga a escribir y, esto implica la reproducción, o sea la asimilación de esas pautas; pienso que no está desligado, sino que es una unidad lo que ahí se presenta, ... ahora con fines de análisis creo que uno puede encontrar en ciertas instituciones o lugares en donde pese más la reproducción de los valores, más que el pensamiento intelectual sobre esos valores.

"... algo que no es de Giroux, sino la lectura que hemos hecho en México de Giroux y de McLaren es creer que si la resistencia se presenta en la escuela, entonces hagamos resistencia, creemos espacios de resistencia, hagamos de las escuelas espacios de resistencia, creo que esto no es así ... como diría Karel Kosik, en la misma revolución es necesaria la reproducción de las condiciones mínimas de existencia del ser humano, si no, no puede existir, o sea que la vida cotidiana como reproducción se expresa hasta en lugares donde hay colapsos sociales, ...

"Si, bueno es mejor leer a los autores y luego a sus intérpretes, pero aquí sólo se leen partesitas, si de igual manera hay que leer a los norteamericanos y ya luego vamos a los intérpretes, siento que no se hace, pero eso también es derivado de nuestra cultura oral, que no somos una cultura de escritura, la reproducción como concepto ahí nos podría servir para explicar."

Por este relato podemos apreciar formas de lectura, tanto de los formadores de docentes como de los estudiantes que se vienen formando en el campo de la educación, que generan múltiples reacciones, desde su aceptación fácil y rápida hasta lecturas que se apropian de las vetas de reflexión sobre problemas educativos que se dan en este medio.

D) El debate sobre la formación crítica de los educadores

Los tres ejes anteriores confluyen en un tema que es medular en toda la obra de los críticos norteamericanos, la formación crítica. ¿Tiene sentido hablar de una formación crítica propiciada desde el espacio escolar?, ¿cómo puede entenderse la formación desde la perspectiva de los profesores y profesoras entrevistados?.

En algunos profesores y profesoras se tiene la idea de que la crítica es más una actitud y valor ideológico que un proceso

formativo, o ambas cosas. Cuando se cita el caso de Ramiro Reyes, precisamente se señala cómo esta intelectual comienza participando en la movilización pero la enriquece después con la propuesta de la formación teórica de los maestros para poder pensar y actuar reflexivamente tanto en el espacio del aula fuera de ésta.

Se hace entre una distinción conceptual entre los maestros en cuanto a la participación crítica, no se trata sostienen de quedarse en la denuncia, ni en la actitud mesiánica, sino en proponer el diálogo fundamentado para ir construyendo argumentos que lleguen a cristalizarse en proyectos y propuestas, las cuales van desde un cambio de actitud y hábitos en las actividades escolares, hasta un cambio de actitud frente a la tarea del docente en sentido social.

No se trata de copiarlos sino de analizar su estilo, no citarlos sino reflexionar acerca de sus propuestas, se refieren a los autores norteamericanos. Tratar de aprovechar lo propio pero con un sentido de actualización y no de repetición.

Así opinan algunos de nuestros informantes:

"La postura de la crítica que veo ahora parte de la formación, de la reflexión de tu misma crisis, formación para entrar en la lucha con los medios por medio del tratamiento analítico de los problemas con los alumnos.

"En los texto de McLaren, de Apple y Giroux yo detecto mucho la necesidad de la formación, de la formación epistemológica, del manejo sólido de un lenguaje y después pensar en proyectos alternativos"

"La crítica sería propiamente la inquietud que debe haber en el maestro para leer su realidad dentro de la cual está incluido él mismo y de pensar en el desarrollo de su propia práctica, la práctica del docente que no se dedique únicamente a denunciar todo lo malo que hay, más vale detectar las áreas en donde puede incidir. Concretamente, la crítica involucra la práctica y la reflexión sobre la práctica." (Informante D)

Coincide con esta postura otro joven maestro, y va más allá de la reflexión cuando advierte que él ya no sigue tanto los textos puntuales de Giroux o de McLaren, sino que valora su estilo y sus sugerencias en el uso de estrategias lingüísticas que traen a la clase por medio de la discusión de novelas o de películas, porque son textos que también favorecen que los estudiantes se ejerciten en el análisis, en la reflexión.

En estos relatos encontramos que la formación crítica, implica el cambio de hábitos de enseñanza y también de aprendizaje. El probar nuevas estrategias y formas de comunicación en el aula y fuera de ella permiten a los profesores y a los estudiantes entrar en los textos, pero al mismo tiempo alejarse de ellos para el quehacer y la participación propios.

Nos sigue diciendo otro informante:

"... la principal influencia que hay de ellos en mí, es en el sentido de que hay que hacer lecturas de otros discursos, no sólo el aula, sino de otros discursos escritos sobre todo novelas, o cine, imágenes, si, y esos introducirlos en el análisis de lo social. Otra cosa, el aula no es tan determinante, sino que también el contexto del aula, que es la escuela, que es el barrio, todo esto sí influye en las acciones de lo que se expresa en el aula, si; una frase de McLaren me quedó muy grabada cuando analiza el barrio de Toronto, nos dice: 'tiene tales características, hay unas torres, hay basura, patean la basura, se drogan, se pelean, se emborrachan, si, y además van a la escuela'; o sea, ahí el además van a la escuela, quiere decir que la escuela no existe en sí misma como muchos trabajos etnográficos lo plantean en México creo, como si el aula estuviera independiente. En lo que en estos autores encuentras es que el aula no es autónoma, sino que el aula está conectada con el exterior." (Informante I)

Después del análisis viene la reflexión de apropiación que hace este joven maestro:

"La otra influencia que he recibido de ellos creo, es que los escritos deben ser ágiles, eso, el estilo de escribir, si me gusta de ellos, no es un estilo muy rebuscado, sino que es muy ágil, si muy dinámico, los puedes leer hasta como novela en ocasiones; en otras ocasiones no, es más denso el texto, pero no es algo muy rebuscado, muy formalista, sino que es una forma de escribir muy vital que no es fácil hacerla, como también hay que aprender de ellos, ... pero también es cosa del hábito, mucha facilidad para escribir, pero también se observa que tienen mucha ejercitación, por ejemplo el hecho de que McLaren recién egresado de una escuela de formación de maestros, no sé cual sea el equivalente aquí, tenía el hábito de hacer su diario y finalmente es lo que publica; lo que nos indica es que se trata de una de una cultura, del papel de la lectura de nuestra cultura oral que no es tan así." (Informante I)

En el texto varias son las referencias que los maestros van recuperando en los sentidos aquí expuestos. Con seguridad hay otras maneras de analizar sus lecturas, en este espacio delimitamos el análisis en aquellos rasgos analíticos que las categorías van sugiriendo, como son las formas de razonamiento, la recuperación de límites conceptuales significativos para los maestros para pensar el tema de las escuelas y sus vínculos con las costumbres sociales y escolares; se pueden ver también grandes líneas de sugerencias que rebasan la crítica como una postura sólo de resistencia contestataria.

Lo expuesto ha sido una muestra muy general de las aportaciones de los informantes que permiten identificar la presencia de la formación de los maestros en el campo de la teoría y en el uso de conceptos que van rescatando de sus formas de lectura de textos, para después sugerir lecturas de su realidad.

REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS

Cuando inicié el estudio de la línea de discurso crítico y práctica educativa que se desarrolló en México durante la década pasada, tenía presente la coyuntura en la que se encontraba el discurso educativo en nuestro país, así como el límite de lo dado instituido en el sentido en el que lo significa Hugo Zemelman. Al mismo tiempo me preguntaba sobre las posibilidades del dándose de todo proceso en el análisis del mismo autor, pensando en las perspectivas críticas de la educación.

Cuando inicié este estudio, y aun un poco antes, parecía que el estudio del pensamiento crítico social y aun en el ámbito educativo, se tomaba como un tema como fuera de época o como una cuestión que se tenía que acotar sin equívocos, las más de las veces desde el marxismo más restringido de la lucha de clases y de la revolución para el cambio.

Recuerdo como en dos universidades de las que se catalogaban como democráticas y críticas en México, se me cuestionó que me saliera del discurso lineal de la economía política. No se aceptaba entre algunas personas con las que me encontraba en una discusión académica, la incorporación de otras corrientes que no fuesen la ya conocida línea del pensamiento marxista economicista.

En otra universidad se decía que a fines de los ochenta y al comienzo de la presente época, era ingenuo seguir sosteniendo el valor de la crítica en los espacios universitarios.

El panorama de las dos décadas mencionadas se ponía a la crítica como aquella narración mítica de Caribdis que impedía en medio de un remolino el paso de los navegantes. Metafóricamente los discursos críticos se encontraban en un mar de confusiones tanto de contenidos como de actitudes, por lo cual era imprescindible un estudio detenido sobre su desarrollo y significado en el campo de la educación.

Estudiar la relación entre crítica y educación, se constituyó en aquellos años en un reto, no sólo en el terreno de lo teórico sino en el de las consecuencias prácticas de las intervenciones. Fue así como se inició, lo que después sería la incursión en los ramales de una categoría casi ancestral, pero de enorme dificultad en su comprensión.

Por eso este estudio se asomó al debate de la filosofía como teoría del conocimiento; igual se tuvo que enfrentar la tarea metodológica de la construcción del objeto de estudio. Varios objetos se fueron perfilando, uno de ellos se constituyó una veta que pretendió al inicio construir una base conceptual el análisis.

Con base en la acepción del concepto límite, se analizaron las contradicciones o las ausencias que la línea del pensamiento crítico de la educación presentaba en esa secuencia de coyunturas de las políticas educativas en este país que explícitamente promovían la formación crítica de los estudiantes en todos los niveles educativos; así como de los currícula para la formación y la actualización de los docentes, ya que las mismas políticas ponían la imagen y el papel de los docentes como un eje posibilitador de una reforma educativa de envergadura.

Para entonces Alicia de Alba (1987) había propuesto los límites del agotamiento del discurso crítico como diálogo mitificado, al perderse las potencialidades de la comunicación entre quienes escribían y producían debates conceptuales en México y los seguidores escuchas acrílicos de las críticas teóricas que en el país se iban construyendo.

Un foco de preocupaciones que movía nuestras inquietudes para un análisis detenido del anquilosamiento del pensamiento crítico, era por un lado, el nivel de confusión entre múltiples discursos teóricos que llevaron el tema de la educación a una discusión más amplia y compleja, apoyada en múltiples referentes teóricos y corrientes de pensamiento.

El problema no era que la educación abriera otras vetas de reflexión categorial y conceptual, sino la falta de una incorporación *con sentido*, que posibilitara un diálogo de comprensión para abrir nuevas formas de intervención alternativas a la tradición de la repetición reproductiva y romántica de los saberes escolares.

Esta confusión, pudimos verla a través de este estudio, se representó bajo dos modalidades por lo menos; una lectura de interrogación y no de confusión para los educadores que se posicionan como interlocutores frente a los discursos conceptualmente complejos, quienes poseen la capacidad para poder valorar los alcances y los límites de las aportaciones que diversos discursos teóricos reportaron a la educación en un periodo de fuerte desarrollo teórico en el campo. Al punto que su posicionamiento frente a los discursos que llegaron por la influencia de los ingleses y norteamericanos sirvió para resignificar las categorías que estos proponían.

La segunda modalidad que se presentó fue la confusión conceptual para la conformación de los currícula en el campo de la formación de profesores. En diversas ocasiones la complejidad teórica de las nuevas corrientes requerían una fuerte formación previa y básica en la teoría del conocimiento, en las teorías y discursos de lo social y en el dominio de las tradiciones y escuelas de pensamiento pedagógico propio.

En el plano del desarrollo curricular de la formación misma, los hábitos de las tradiciones formativas de la educación en México fueron apareciendo. Esto lo podemos constatar y reflexionar detenidamente a partir de las versiones de los profesores, estudiantes de posgrado entrevistados. Llama la atención un hecho significativo, el peso de la tradición oral de la cultura formativa en países como el nuestro.

La cultura oral, permite la generación de un tipo de pensamiento y acción que es productivo porque es la manifestación de un proceso constitutivo del ser-siendo de nosotros, de una manera de ser de las identidades individuales y sociales, por eso es valiosa la manifestación de la cultura oral, porque vehiculiza las formas de vida, los usos del lenguaje y porque transmite los códigos de comunicación entre los sujetos sociales que conviven un contexto cultural como el que media en las escuelas o instituciones educativas.

Pero a la vez, esta dimensión de la cultura oral es productiva de una base de existencia que impide paradójicamente el olvido o la sedimentación de las necesidades sociales locales o particulares.

El límite de la cultura oral, llevada al extremo de su reproducción y de sus manifestaciones de resistencias funge como obstáculo para la apertura de códigos diferentes, los cuales restringen la potencialidad de su capacidad crítica para ver rasgos en la formación de las identidades sociales y en la constitución de acciones y propuestas para hacer escuchar la voz sin que esta se diluya en la repetición.

Varios de los profesores estudiantes de posgrado entrevistados señalan la importancia de la reflexión sobre las posibles conexiones de problemas en nuestro contexto, para comprender los límites y los retos bajo los cuales nos movemos como sujetos sociales. Proponen explícitamente promover una lectura de la producción escrita que enriquezca y potencie a la tradición oral y al sentido común.

El contexto de la realidad vivida como propia, es el más cercano a partir del cual podemos visualizar alternativas. La formación teórica permite entrenar el razonamiento para comprender las múltiples relaciones de sentido o conexiones que los sujetos de la educación ponen en juego en el acto educativo.

En consecuencia la crítica no se limita al contenido explícito, o a su contenido lingüístico manifiesto, sino a las maneras de leer y significar las múltiples manifestaciones lingüísticas y extralingüísticas que se incorporan a los discursos y prácticas educativas.

Si la crítica, además de ser un discurso con un contenido explícito y al permitir abrir ángulos de razonamiento, extiende su potencialidad para comprender la realidad y de esta manera, empezar a hablar y construir problemas inéditos. Este último caso ocurre en la diferencia del discurso crítico de los pedagogos de la Pedagogía Crítica Norteamericana y los críticos latinoamericanos y mexicanos.

Estos últimos, los latinoamericanos, han llegado a proponer y desarrollar objetos de estudio que los norteamericanos no tocan, y si acaso los mencionan lo hacen tangencialmente sin mucha atención. Estos son los temas de las historias locales y el de la problemática ambiental.

La crítica social de los representantes de la Pedagogía Crítica aquí estudiados, se concentran en la esfera pública de la vida social en el contexto de la posmodernidad, muy importante ángulo sin duda; pero no desarrollan más allá del contexto de la modernidad, la relación de los sujetos sociales.

Otros críticos de los social, en Latinoamérica y también en otros continentes están llevando la comprensión de la realidad en cuanto a la relación de los hombres y las mujeres, los científicos y los educadores, con la naturaleza. Entonces cuando estos últimos se posicionan en la crítica no lo es sólo de la dominación social, sino además en la mediación de la dominación y el control de la calidad de la vida del contexto.

Estas situaciones que en resumen se recogen en este estudio a manera de conclusiones, nos lleva a recuperar una línea de reflexión iniciada desde fines de la década pasada como lo es el tema de las posibilidades de llevar el estudio de la relación entre pensamiento crítico y educación al campo del curriculum de los estudiosos de la pedagogía.

Los contenidos curriculares representan recortes de realidad transportados al espacio de la formación, en el sentido de que las corpus teóricos de donde se extraen los contenidos constituyen prácticas y problemas sociales y educativos que poseen un significado propio y en relación a los contextos de producción de tales discursos. La transportación al espacio del curriculum es entonces no sólo incorporación de contenidos y de realidades.

Las lecturas que se hacen de los contenidos curriculares ya introducidos a una estructura formalmente pensada, constituyen otro momento de mediación de apropiación crítica y/o de repetición que los sujetos que entran en contacto cotidiano con tales contenidos curriculares, dependiendo de las formas de lectura y de las formas en que se va significando la comprensión y el uso de los contenidos.

Ya vimos en los capítulos 6 y 7 cómo el contenido de la Pedagogía Crítica Norteamericana por ejemplo, no se lee unilateralmente, su aceptación, rechazo o utilización depende en mucho de la intencionalidad del sujeto lector, del espacio institucional y disciplinario desde el cual se hace el acercamiento a este contenido que se presenta como crítico.

Tanto en los discursos de los lectores interlocutores como en el de los lectores docentes con estudios de posgrado, podemos encontrar diversas lecturas y formas de significación de las propuestas de los críticos norteamericanos.

En tales formas de apropiación y diálogo que con estos autores entablan en el contexto educativo mexicano se traslucen diferencias que van desde los obstáculos de la falta de una tradición en la cultura de la comprensión profunda y en la escritura creativa, hasta formas de crítica que superan a las presentados por los norteamericanos.

Podemos pensar ahora, que un proyecto posible para la educación de las generaciones venideras consistirá en la promoción que los académicos formadores de docentes hagamos entre nuestros colegas y entre nuestros estudiantes, para promover la producción de conocimientos a partir de los problemas y la construcción de objetos de estudio e intervención.

Pero, los objetos de estudio y/o intervención requieren potenciar las condiciones a priori del entendimiento, es decir traducir la indeterminación de los problemas que se provocan a partir de los ejercicios de problematización conceptual y de las prácticas educativas en el contexto de hoy.

Aprender a construir problemas con nuestros estudiantes en el espacio de la indeterminación parece ser el panorama en perspectiva, cuando asistimos la presencia de problemas como son los problemas de la falta de alternativas claras para el siglo venidero. Lo que sí es claro, es la importancia de defender los espacios de la reflexión, del debate tolerante, de la paciencia rigurosa en el manejo de teorías y conceptos.

Ya no se trata de innovar sólo los contenidos curriculares, se requiere con más urgencia aprender a pensar para..., en la construcción de objetos que den cuenta de posibles objetos que en sí constituyen la capacidad de articular y significar las múltiples dimensiones de la realidad.

Por esto mismo es tan importante que al momento de diseñar, evaluar o reestructurar los currícula escolares, pensar en una unidad de sentido pedagógico. Esta es la unidad constitutiva de la relación

contenido-lógica de lectura y apropiación del contenido a partir del ángulo de visión y postura intencional del sujeto. En nuestro estudio encontramos que pueden ser por lo menos dos las formas de esta relación:

a) Un acto y un hábito del menor esfuerzo de la repetición de contenidos por el contenido mismo de las teorías que se estudian, esta lógica perpetúa un tipo de pensamiento y de práctica inercial entre el sujeto que establece vínculo con el contenido del contenido, excluyendo las relaciones problemáticas significativas de su propio contexto social, regional cultural, y particularidad disciplinaria.

b) O bien, una forma distinta de la práctica inercial es una orientación contraria al acto de apropiación repetitiva, se trata en este caso de la construcción reconstrucción de sentidos por problemas que tienen que ver con el entorno significado por el mismo sujeto pedagógico o educativo (sea el educador o el educando).

Hay un espacio que aquí no aparece pero que puede y debe desarrollarse, es el espacio de las prácticas sociales en las esferas político social, cultural, de los valores y de las prácticas profesionales. Este espacio remitiría a pensar las formas de lectura de la realidad a través de los contenidos disciplinarios particulares.

Hasta aquí se ha atendido a la formación de los educadores, no desarrollamos y faltaría desarrollar, esa formación ante problemas concretos que tienen que ver no sólo con la formación teórico social y pedagógica de los enseñantes, sino de los sujetos profesionales en las diversas esferas públicas, en las ingenierías, las prácticas agropecuarias, tecnológicas, de servicios múltiples, de la economía, etc., para crear un proyecto de desarrollo que no agote la vida sino que la salvaguarde en sus diferencias de manera digna.

Estas serían algunas vetas las vetas que se tomarán en cuenta para pensar las perspectivas futuras de los desarrollos y los diseños curriculares específicos. Queda pues este estudio inconcluso y abierto para las prácticas profesionales futuras sobre las cuales haya que intervenir.

EPÍLOGO

"lo que no es vivencia es academia"

Elena Garro citando a Ortega
Entrevista canal 40, octubre de 1996.

Penetrar en la inmensidad de los significados del pensamiento crítico es una aventura que, como vivencia inmediata, impone, sobrecoge, porque mientras más lecturas se recorren intentando aclarar lo que podrían ser los rasgos conceptuales de una posible categoría para un tipo de análisis crítico, emergen un sinfín de significados nada simples, para mi entendimiento claro está.

Este hecho encierra una paradoja -latente en todo el proceso de mi trabajo- la intuición a veces presente, a veces no tanto, de la angustiada experiencia de la ignorancia, la estrechez de mi entendimiento frente a la fascinación y el misterio de pensar la realidad humano social.

Es como caminar en medio de un laberinto, medio oscuro, medio claro; con mucha frecuencia pareciera más lo primero que lo segundo. Pero, por fortuna, hay momentos en que asoman rasgos de relativa certeza de que algo -con sentido- se aproxima, se siente, se palpa con relativa seguridad.

Y, así, a ratos, se vive la efímera experiencia de la aclaración de la realidad a través de un largo proceso de búsqueda, de exploración, de encuentros que provocan asombro; sólo entonces, aunque sea por un momento, el descubrimiento anima a insistir sobre el conocer para volver a comenzar el recorrido.

Esos breves atisbos de cierta claridad en la cotidianidad, reconfortan y aminoran -en algo- el sobrecogimiento de la sensación de caminar a tientas en la dimensión oscura, siempre inédita, siempre apasionante, y siempre atrayente, del conocer.

Con el ánimo descrito y, como un trabajo inacabado pero bajo la necesidad de bordar sobre ciertas delimitaciones conceptuales, me introduje en el abordaje teórico para esta tesis, como queriendo buscar en él un apoyo para poder ver la compleja relación entre el

pensamiento pretendidamente crítico y el papel que las formas de pensar que de éste deriven hacia el campo de la educación.

Como toda obra humana inacabada se pone aquí un punto final formal. Por fortuna el ánimo o la pasión descrita provoca un nuevo, renovado ímpetu para aventurar otros laberintos más, para unir lo que sugiere la remembranza de la Garro. Como universitari enfrentar un desafío, el imperativo hoy de unir el sentimiento con la emoción del conocimiento.

ANEXO A

**ESTRATEGIAS INSTRUMENTALES Y TÉCNICAS DE LA
INVESTIGACIÓN: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA.
ANÁLISIS DE SUS PRINCIPALES APORTES A LOS DISCURSOS
Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS. UNA LECTURA DESDE EL
CONTEXTO DE MÉXICO.**

ESTRATEGIAS INSTRUMENTALES Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA. ANÁLISIS DE SUS PRINCIPALES APORTES A LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS. UNA LECTURA DESDE EL CONTEXTO DE MÉXICO.

1. Técnica de entrevista abierta y a profundidad

Se adoptó la técnica de entrevista abierta, tomado como eje de la entrevista la relación entre los informantes de la corriente en estudio, fundamentada al mismo tiempo con los criterios conceptuales y metodológicos de la entrevista a profundidad propuestos por Ángel Díaz Barriga (1995).

Por medio de la técnica de la entrevista abierta y a profundidad se trató de producir las formas de significación que los estudiantes de posgrados en educación hubiesen llegado a elaborar, a partir de sus lecturas de obras de autores representantes de la corriente Pedagogía Crítica Norteamericana; así como a raíz de los contactos más directos a través de los eventos académicos en México, en los cuales algunos de los representantes de la corriente hubiesen asistido como conferencistas, o como profesores invitados en seminarios especializados para la formación de estudiantes de posgrados en educación.

2. Guías de entrevista.

Se elaboraron dos tipos de guías para la conducción de las entrevistas:

2.1 Una guía de carácter general y abierta para provocar la emergencia de los tópicos, ideas, conceptos y aspectos, líneas de reflexión que los informantes considerasen significativos o relevantes, desde su propio contexto de lectura.

2.2 Se elaboró una segunda guía para apoyar el proceso de las entrevistas, ya sea para provocar la producción de puntos de vista de profundización de los estudiantes entrevistados, o para reorientar y precisar la intencionalidad de las preguntas contenidas en la Guía general y abierta, en caso de que los informantes, por sus características personales requirieran mayor explicación sobre el sentido y el contenido de las preguntas.

3. Condiciones contingentes de producción de las entrevistas.

Cabe aclarar que esta segunda guía se redactó combinando dos funciones, el de guía de entrevista propiamente con preguntas derivadas de los cuatro ejes de preguntas generales y abiertas; y,

una redacción que a la vez orientará 3 de las entrevistas, que por las condiciones en que se realizaron tuvieron que ser inicialmente a distancia dado que los informantes radican fuera de la ciudad de México, por la distancia geográfica y la disponibilidad de la agenda de los entrevistados tuvieron, necesariamente, que ser entrevistas a distancia. Posteriormente se tuvo la oportunidad de clarificar o profundizar el contenido de sus respuestas con 2 de los 3 entrevistados. Sólo un caso quedó sólo como entrevista a distancia en estricto sentido.

4. Criterios de operación e instrumentalización de la técnica.

Se trató de no inducir el tipo de respuestas de los informantes, por lo cual de entrada, siempre se trabajó con la Guía General y Abierta, y posteriormente, y cuando fue preciso se introdujeron las preguntas más acotadas de la segunda guía.

En algunos casos, el contenido de las repuestas de los informantes fueron apareciendo en la textura de las entrevistas con riqueza singular, por lo mismo, se dejó al informante en libertad de expresar sus ideas y reflexiones sobre vetas que ellos mismos fueron proponiendo como parte de una discusión importante al leer a los críticos norteamericanos.

Las once entrevistas levantadas fueron grabadas, sobre la base de éstas se constituyó un texto de 250 cuartillas aproximadamente que constituyó parte del referente empírico de esta investigación.

GUÍA GENERAL DE ENTREVISTA EN TORNO AL ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA.

- LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA COMO CORRIENTE QUE ENTRA EN CONTACTO CON EL MEDIO EDUCATIVO MEXICANO

Considerando que has leído y estudiado a la corriente Pedagogía Crítica Norteamericana ¿Cuáles serían los autores más representativos de la corriente?, y, ¿cómo o bajo que criterios los ubicarías en el debate de la pedagogía?

- AUTORES REPRESENTATIVOS

Estos autores abordan una serie de temáticas, problemáticas conceptuales o problemas de la educación. Desde tu punto de vista, ¿cuáles sería las líneas de su debate más representativas o significativas y por qué, si es que les otorgas algún sentido a sus propuestas?

- SIGNIFICADO DE LA LECTURA DE LOS AUTORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ENTREVISTADO

¿Que ha significado para ti y para tu formación leer a estos autores?

- RELACIÓN TEORÍA, PENSAMIENTO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Preocupados algunos teóricos de la Pedagogía Crítica en cuanto a la función de las teorías educativas, ¿cómo abordan la relación entre teoría y educación, teoría y prácticas educativas?

GUÍA CON PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN Y/O PRECISIÓN

PROFESOR (A)

.....
Presentación

De acuerdo a nuestra conversación telefónica, te estoy enviando las preguntas sobre las cuales gira la entrevista que tan gentilmente me proporcionas a distancia. Te pido grabarlas y enviarme el o los casete (s), tan luego hayas concluido.

Puedes contestar las preguntas según el ordenamiento que consideres pertinente y enfatizando aquellos temas más significativos desde tu punto de vista, o desarrollando las que tu creas que se puedan trabajar más.

Te pido al mismo tiempo que me indiques cuantas sesiones empleaste para esta entrevista a distancia, y una breve reseña de las condiciones y observaciones del proceso de grabación que tu consideres pertinente comunicar.

Gracias anticipadas por tu apoyo a esta investigación. El informe de investigador se te dará a conocer cuando esté concluido, a manera de una devolución del diálogo que hemos establecido a propósito del tema, pedagogía crítica.

Preguntas y ejes de reflexión

1. Esta investigación se propone conocer cómo ha sido recibida en México, la corriente de la denominada Pedagogía Crítica Norteamericana. Al respecto ¿podrías reflexionar acerca de los autores más representativos?
2. ¿Qué autores de esta corriente conoces más de cerca y que piensas de la trayectoria de su pensamiento?, ¿Cuáles de sus obras consideras más representativas, cómo las abordas y que opinas de ellas?, ¿Qué ejes conceptuales nutren a las líneas de su debate?
3. Antes de haber leído a estos autores, ¿reflexionabas sobre la posibilidad de una línea de pensamiento crítico desde la perspectiva de nuestro medio educativo?, ¿cuál sería tu balance de la tendencia del pensamiento curricular en México y en particular el de corte crítico?. Y, después de haber leído y conocido a autores de la Pedagogía Crítica Norteamericana, ¿en qué sentido se constituye tu visión actual sobre la relación entre una línea de pensamiento crítico y el campo de la educación?
4. Conozco por tu trayectoria académica en el campo educativo que has asistido a eventos formativos y académicos en general en los que han estado como profesores invitados, algunos representantes de esta corriente que hoy nos ocupa. En ese sentido, ¿pudieras reconocer, ubicar, expresar o reflexionar acerca del significado de su presencia y sobre la difusión de sus textos (artículos, ensayos y libros) en el medio educativo en México?, ¿cómo piensas tu que el medio educativo

ha recepcionado este discurso educativo que asume intencionalmente una postura crítica?

5. Moviendo la reflexión más hacia el contenido de la Pedagogía Crítica Norteamericana, más en el interés de cómo entender el contenido de su propuesta, cómo estudiarlos, cómo leerlos. ¿Cómo leíste sus textos, por cuáles empezaste, en síntesis como has organizado tus lecturas sobre el tema?, ¿tuviste problemas al leerlos, si fue el caso, como los resolviste?

6. Como maestra o maestro o formador o formadora de educadores, ¿recomendarías esta lectura, en qué sentido o bajo qué criterios?, ¿cómo recomendarías leerlos?

7. ¿Podrías pensar en algunos límites de la corriente -Pedagogía Crítica Norteamericana-, particularmente de los autores que tu conoces?, entendiendo por límite en sentido amplio las aportaciones así como las posibilidades que todo pensamiento excluye pero que, en un momento dado, pueden moverse esos límites hacia algo nuevo. Tomando el supuesto de que ninguna teoría educativa es total y suficiente para pensar y explicar la realidad en movimiento, ¿podrían pensarse los logros y las ausencias conceptuales, de reflexión, metodológicas, etc. de la corriente sobre la cual se te pregunta?

8. ¿Qué condiciones o rasgos representativos tendría para ti un maestro que se asume como crítico de la educación?, ¿vale la pena pensar en esta figura del maestro como sujeto que piensa críticamente?. Trata de desarrollar esta compleja pregunta.

9. Pediría que exprese todo lo que te venga a la mente, alguna idea o ideas que tu quisieras agregar, o profundizar sobre las preguntas ya planteadas, en este caso te pido extender tu grabación hasta donde te fuera posible dándole la extensión que tu consideres pertinente.

10. A manera de cierre de la entrevista. Te pediría contestar esta "lluvia de ideas", hablando o evocando, simplemente, aquellas imágenes o pensamiento que te provocaran las siguientes palabras: Futuro, Cultura, proyecto, Teoría, Resistencia, Lenguajes, Utopía, Educación, Crítica, Realidad, Maestra
(o).....¹

Reitero el agradecimiento por tu disponibilidad y tiempo dedicado a esta entrevista.

A t e n t a m e n t e

Bertha Orozco Fuentes

¹ En el espacio de la línea puntuada se anotó el nombre propio del entrevistado o entrevistada.

ANEXO B

**CUADROS IDENTIFICATORIOS DEL PERFIL DE INFORMANTES
ENTREVISTADOS**

CUADRO N° 1 EDAD Y PROGRAMA DE POSGRADO EN QUE SE ENCUENTRA INSCRITO

ESTUDIANTES ENTREVISTADOS SOBRE EL TEMA: PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA

INFORMANTE	EDAD	PROGRAMA DE POSGRADO	EN: INSTITUCIÓN
A	35	Maestría en Educación	Universidad Pedagógica Veracruzana
B	53	Maestría en Educación	Universidad Pedagógica Veracruzana
C	52	Maestría en Educación	Universidad Pedagógica Veracruzana
D	40	Maestría en Educación	Universidad Pedagógica Veracruzana
E	40	Maestría en Educación	Universidad Pedagógica Veracruzana
F	38	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM ENEP-Aragón
G	34	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM ENEP-Aragón
H	32	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM ENEP-Aragón
I	39	Doctorado en Pedagogía	UNAM Facultad de Filosofía y Letras
J (*)	54	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM ENEP-Aragón
K (*)	49	Maestría en Enseñanza Superior	UNAM ENEP-Aragón

(*) Estos dos profesores, ya obtuvieron el grado de maestría, si bien estudiaron en la ENEP-Aragón, residen en la Ciudad de Pebla y laboran en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CUADRO N° 2 PERFIL DE ESTUDIOS

ESTUDIANTES ENTREVISTADOS SOBRE EL TEMA:
PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA

INFORMANTE	CARRERA DE ORIGEN	SITUACIÓN ACADÉMICA
A	Lic. en Pedagogía	Pasante de Maestría
B	Lic. en Psicología	Pasante de Maestría
C	Lic. en Pedagogía	Pasante de Maestría
D	Lic. en Pedagogía	Pasante de Maestría
E	Lic. en Psicología	Pasante de Maestría
F	Lic. en Pedagogía	Pasante de Maestría
G	Lic. en Pedagogía	Pasante de Maestría
H	Lic. Normal de Maestros	Pasante de Maestría
I	Lic. en Sociología	Candidato a Doctor *
J	Lic. en Filosofía Lic. en Física (no concluida)	Grado de Maestría
K	Lic. en Psicología	Grado de Maestría

* obtención del Doctorado en 1996.

CUADRO N° 3 TRAYECTORIAS ACADEMICAS: EXPERIENCIAS, CARGOS Y FUNCIONES DESEMPEÑADAS

INFORMANTE	INVESTIGACIÓN		FUNCIONES Y CARGOS	PRODUCCIÓN ACADEMICA	PARTICIPACION EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	CARGOS DESEMPEÑADOS	CARGOS Y FUNCIONES ENTRE 1994-1995
	IND *	COL					
A	X	X	Docente Universitario Dirección de facultad	2 Artículos publicados	Proyectos Colectivos	Docencia Universitaria Admón. Escolar	Dirección de Facultad
B	X	X	Prof. Educ. Primaria Docente Universitario Progrs. Educ. e Inv. Asesoría Tesis Lic	Artículos e Informes	Proyectos Colectivos	Docencia Universitaria Prog. Educativos Investigación	Responsable de programa de impresión y selección de universidad
C	X	X	Prof. de educ. Primaria Secretario Acad. Normal Programas educativos Subdirector Adm. Normal Director Anexo Docencia Universitaria Dirección en Normal Formación de Docentes Asesorías de tesis	3 Artículos publicados	Proyectos Colectivos	Docencia en Educación Básica y Normal Formador de Profesores	Prof. TC de Normal
D			Docencia en Normal. Sup Asesoría Tesis Normal	3 Artículos publicados y Traducción de 3 libros e Inf. de Inv.	Proyectos Colectivos	Docencia en Normal Superior	
E	X		Prof. Educ. Primaria Docencia Telesecundaria Dirección de Normal Programas Educativos	2 Artículos publicados	Proyectos Colectivos	Docencia Preescolar Partic. Prog. Exes	
F	X	X	Docencia Universitaria Docencia en Educ. Media Orientación Investigación Secretaría Auxiliar en proyectos académicos	2 Artículos publicados e Inf. Inv.	Proyectos Colectivos	Docencia Universitaria Investigación	Sec. Tec. de Área Académica Universitaria.

G		X	Ayudante de Profesor Docencia Universitaria Coordinadora de Carrera Formación Docente Asesora Tesis Lic.	Compiladora de un libro	Proyectos Colectivos		Prof. MT Universitario
H	X	X	Prof. Educación Primaria Docencia Universitaria Docencia en Normal Formación de Docentes	Ponencias publicadas en Cuba Ponencias publicadas en Toluca Formación de Docentes	Proyectos Colectivos		
I	X	X	Prof. Adj. Promotor Rural Docencia Universitaria Coordinador de proy. Inv. Corresponsable de Inv. Asesora de Tesis Lic.	2 Libros publicados, uno en prensa alrededor de 30 publica- ciones entre artículos y ensayos y 2 cuentos	Proyectos individual y colectivo	Docencia Universitaria Investigación Colectiva	Investigador de T.C.
J	X	X	Docente Investigador Formación de profesores Coordinador académico Miembro del comité Fundador Sindical	6 Artículos publicados e Inf. Inv.	Proyectos Colectivos	Administración Gestión Académica	Responsable de progra- mas administrativos
K	X	X	Docencia Universitaria Consejera Universitaria Corresponsable Prog. Educativo. Formación de Profesores	6 Artículos publicados e Inf. Inv.	Proyectos Colectivos	Consejo Universitario	Responsable de progra- mas administrativos

* Las investigaciones que aquí se están considerando como individuales, son las investigaciones de tesis de licenciatura, maestría y/o doctorado.

CUADRO N° 4 SITUACIÓN ACADÉMICA ACTUAL

ENTREVISTADOS SOBRE EL TEMA: PEDAGOGÍA CRÍTICA NORTEAMERICANA

INFORMANTE	AÑOS EXPER.	CARGO ACTUAL EN EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN TRABAJO	TIEMPO DEDICADO
A	16	Directora de Facultad	Universidad Veracruzana	Tiempo Completo
B	34	Director de Programa de Educ.	Universidad Veracruzana	Tiempo Completo
C	40	Docente de Tiempo Completo	Normal Veracruzana	Tiempo Completo
D	19	Docente	Secretaría de Educación Edo. Veracruz	Tiempo Completo
E	19	Participante en programa educativo	Secretaría de Educación Edo. Veracruz	Tiempo Completo
F	13	Secretario Técnico/ Área	UNAM	Tiempo Completo
G	12	Docente Medio Tiempo	Universidad Pedagógica, La Paz, B.C.	Tiempo Completo
H	10	Docente	Normal Superior Ecatepec	Tiempo Completo
I	16	Investigador *	UNAM	Tiempo Completo
J	22	Docente Responsable de programa educativo	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Tiempo Completo
K	20	Docente Responsable de programa educativo	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Tiempo Completo

* En el periodo de la entrevista estaba inscrito en un programa de doctorado

Bibliografía y documentos consultados

1991

Aronowitz, Stanley y Henry A. Giroux. *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. Oxford, University of Minnesota Press, 1991, 206 pp.

1986

Alvarez Méndez, Juan Manuel en: Cook, T. D. y Reichardt. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid, Morata. 1986, 228 pp.

1990

Apple, Michael W. *Política, economía y poder en educación*. México, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1990, 180 pp.

1989

Apple, Michael W. *Maestros y textos*. Tr. Marco Aurelio Galmarini, Ediciones Paidós. Barcelona, 1989, 218 pp.

1987

Apple, Michael W. *Educación y poder*. Tr. Isabel García, Ediciones Paidós. Madrid, 1987, 209 pp.

1985

Apple, Michael W. *Ideología y curriculum*. Tr. Rafael Lassaleta. Madrid, Akal, 1985, 224 pp.

1989

Aguirre Lora, María Esther. *Apuntes para un estudio de los posgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980*, en: Martiniano Arredondo y Ángel Díaz Barriga. (Compiladores). *Formación pedagógica de los profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México, ANUIES/CESU-UNAM, 1989, 180 pp., pp. 114-136

1989

Arredondo, Martiniano y Ángel Díaz Barriga. (Compiladores). *Formación pedagógica de los profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México, ANUIES/CESU-UNAM, 1989, 180 pp.

1988

Balandier, Gorges. *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Trad. Beatriz López. Barcelona, 1993, 237 pp.

1988

Barco, Susana. *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. México. ENEP Aragón-UNAM, 1988, 128 pp.

1991

Bonfil Batalla, Guillermo. *Pensar nuestra cultura*. México, Alianza Editorial, 1991, 172 pp.

1987

Bonfil Batalla, Guillermo. **México profundo. Una civilización negada.** México, CONACULTA/Grijalbo, 1987, 250 pp.

1992

Bravo, Ma. Teresa, Lourdes Chehaibar y Bertha Orozco. *Perspectivas del curriculum universitario en el umbral del tercer milenio. Aproximaciones.* Ponencia magistral presentada en el "Foro Nacional sobre Prospectiva Curricular", celebrado en la Universidad de Guadalajara, Junio, 1992, 51 cuartillas.

1995

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Horizonte posmoderno y configuración social*, en: Alicia de Alba. *Posmodernidad y educación.* México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-UNAM, 1995, pp. 11-67

1994

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. **Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación.** México, DIE/Cinvestav/CONACYT. 1994, 326 pp.

1993

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, et. al. *Filosofía, teoría y campo de la educación. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas Para los Noventa.* Estados del Conocimiento, Cuaderno 29. México, 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993, 68 pp.

1986

Carpizo, Jorge. *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México, UNAM, 16 de abril de 1986.

1918

Cassirer, Ernst. **Kant, vida y doctrina.** Trad. Wenceslao Roces. 5ª reimpresión de la 1ª edición en español. 1993, México, Fondo de Cultura Económica, 495. (Breviarios 201)

1991a

Cerutti Gulberg, Horacio, *¿Universidad de Utopía?*, en: **Modernización educativa y universidad en América Latina**, México, UNAM, 1991, pp. 7-11

1991b

Cerutti Gulberg, Horacio. "Presagio y tónica del descubrimiento", en: **Modernización educativa y universidad en América Latina**, México, UNAM, 1991, 156 pp.

1992

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). **Reunión Internacional de Reflexiones sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial. El caso de América Latina y el Caribe.** México, UNESCO/ANUIES, 1992, 143 pp.

1988

Cruz, Juana Inés, de la. **A Sor Juana Anthology.** Trad. Alan S. Trueblood, Prólogo de Octavio Paz. Harvard University Press, 1988.

1994

Chehaibar, Lourdes. *Los horizontes universitarios en la voz de los académicos*. Revista *Reencuentro* No. 13, México, UAM Xochimilco, 1994, pp. 46-51

1993

Chehaibar, Lourdes. *Presentación. Curriculum universitario y siglo XXI: la polémica*, en: *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1993. p.p. 21-28

1992

Chehaibar Náder, Lourdes. *La formación del personal académico universitario en el contexto de la modernización educativa*. Documento de trabajo. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1992, 24 cuartillas.

1991

Chehaibar Náder, Lourdes. *La formación del personal académico universitario en el contexto de la modernización educativa*. Ponencia presentada en el *Seminario Prospectiva de la Formación del Personal Académico de la Red Norte-Noreste de Universidades*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, mayo de 1991, 24 cuartillas.

1995a

de Alba, Alicia. *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-UNAM, 1995.

1995b

de Alba, Alicia. Documento: *Programa del Seminario. Teorías, saberes y discursos educativos*. Xalapa, Universidad Pedagógica Veracruzana, Maestría en Educación, 1995, 9 pp.

1994

de Alba, Alicia y Lourdes Chehaibar. *Panorámica del curriculum en México*. Cuadernos del CESU No. 36, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1994.

1993

de Alba, Alicia (coordinadora). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1993, 273 pp.

1991

de Alba, Alicia. *Evaluación curricular. Conformación del campo*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991, 182 pp.

1990a

de Alba, Alicia. Documento. *Proyecto de investigación: "El curriculum universitario ante a los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador"*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1990.

1990b

de Alba, Alicia. *Teoría y educación. Notas para un análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de teorías educativas*, en: Alicia de Alba (coordinadora) *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM. México, 1990, pp. 19-52

1988

de Alba, Alicia. *Del discurso crítico al mito del currículum. reflexiones sobre la relación entre constructor de la palabra y el protagonista escucha*, en: Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (compiladores) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. ENEP Iztacala-UNAM, México, 1989, pp. 13-33

1995

de Alba, Alicia, Lourdes Chehaibar y Bertha Orozco. *Sociedad-Currículum. Algunas perspectivas de académicos de universidades públicas mexicanas*. Ponencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología. México, Octubre de 1995.

1994

de Alba, Alicia y Lourdes Chehaibar. *Panorámica del currículum en México*. Cuadernos del CESU No. 36, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1994.

1992

de Alba, Alicia, Edgar González y Ángel Díaz Barriga. *El campo del currículum*. Antonología, 2 Vols. México, CESU-UNAM, 1992.

1991

de Alba, Bravo, Chehaibar y Orozco (1991). *Categorías de análisis*. Documento de trabajo del proyecto "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador". México, CESU-UNAM, 1991, 32 cuartillas.

1995

Díaz Barriga, Ángel. *Anexo. La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significados de los sujetos*, en: Ángel Díaz Barriga. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, 1995, pp. 11-128.

1994

Díaz Barriga, Ángel. *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor, 1994, 155 pp.

1993

Díaz Barriga, Ángel. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen-UNAM, 1993, 118 pp.

1990

Díaz Barriga, Ángel. *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía*, en: Patricia Ducoing/ Azucena

Rodríguez. *La formación de profesionales de la educación*. UNAM-UNESCO-ANUIES. México, 1990, pp. 51-63

1985

Díaz Barriga, Ángel. *La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)*, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XV, Núm. 2, México, Centros de Estudios Educativos, 1985, pp. 67-79

1984

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y curriculum*. México, Nuevomar, 1984, 150 pp. (Colección. Problemas Educativos).

1984

Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón. *El curriculum de pedagogía. Estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. México, ENEP Aragón-UNAM, 1988, 105 pp. (Apuntes de la ENEP Aragón 16).

1996

Doyle, Mary Ann. *Peter McLaren and the field of critical theory*, in: *Educational researcher*, Vol. 25, No. 4, May, New Orleans, LA, Tulane University Center for Education, 1996, pp. 28-32

1938

Fisher, Kuno. *Historia de los orígenes de la filosofía crítica*, en: Kant. *Crítica de la razón pura. Estética trascendental y analítica trascendental*. Vol I, Trad. de José del Perojo, revisada por Ansgar Klein, Nota preliminar de Francisco Romero. 12ª de., Buenos Aires, Editorial Losada, 1986, pp. 73-114

1982

Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. 8a. ed., Tr. Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI Editores. México, 1982, 355 pp.

1968

Foucault, Michel. *La función política del intelectual*, en: Michel Foucault. *Saber y verdad*. Edición, Trad. y Prólogo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid, La Piqueta, 1991, 245 pp., pp. 47-74.

1987

Freire, Paulo y Donalddo Macedo. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Introducción de Henry Girouz. Trad. de Silvia Horvath, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989, 168 pp.

1969

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 27ª ed. Traducción de Lilién Ronzoni. México, Siglo XXI Editores, 1980, 151 pp.

1985

Fuentes Molinar, Olac. *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*. SEP-Cultura- Ediciones El Caballito. México, 1985, 153 pp. (Serie Biblioteca Pedagógica).

1989

Fullat, Ovtavi. et. al. *La crítica. Un concepto estelar de la formación. México, Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Editorial Dilema*

1992

Furlán, Alfredo/ Miguel Ángel Pasillas. *Discurso pedagógico y sintaxis de la crítica*, en: *Perspectivas docentes*, No. 9, 1992, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 10-18

1989

Furlán, Alfredo/ Miguel Ángel Pasillas (Compiladores). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México, ENEP Iztacala-UNAM, 1989, 287 pp.

1978

Furlán, Alfredo; et. al. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México, Departamento de Pedagogía, ENEP Iztacala-UNAM, 1978.

1988

Galán Giral, María Isabel y Dora Elena Marín. (Coordinadoras). *Investigación para evaluar el currículo universitario*. México, UNAM/Editorial Porrúa, 1988, 180 pp.

1993

Galván, Luz Elena y Susana Quintanilla. *Historiografía de la educación. Investigación Educativa en los ochenta, Perspectivas para los noventa. Estado del Conocimiento. Cuaderno 28*. México. 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993, 73 pp.

1938

García Morente, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía. 12ª de México*, Editorial Porrúa, 1989, 302 pp. (Colección Sepan Cuántos Núm. 164)

1987

Giddens, Anthony y Jonathan Turner y otros. *La teoría social hoy*. Trad. Jesús Alborés. México, CONACULTA/Alianza Editorial, 1990, 537 pp. (Los Noventa. Cultura Crítica de Nuestro Tiempo)

1981

Glazman, Raquel y Milagros Figueroa. *Documentos base sobre el campo de curriculum*, en: *Documentos Base del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Vol. 1, México. CONACyT, 1981

1994

Giroux, Henry A. *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, Routledge, 1994, 280 pp.

1993

Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Trad. Martín Mur Ubasart. México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1993, 333 pp.

1992a

Giroux, Henry A. **Border crossings. Cultural workers and the politics of education.** Routledge, Chapman and Hall. New York, 1992, 258 pp.

1992b

Giroux, Henry A. **Teoría y resistencia en educación.** Prólogo de Paulo Freire. Trad. de Ada Teresita Méndez, revisión de Alicia de Alba y Bertha Orozco Fuentes. México, Siglo XX Editores/UNAM, 1992, 329 pp.

1991

Giroux, Henry A. **Postmodernism, feminism and cultural politics. redrawing educational boundiers.** New York, State University of New York Press, albany, 1991, 308 pp.

1990

Giroux, Henry A. **El posmodernismo y el discurso de la critica educativa.** Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, en: Alicia de Alba. (Compiladora). **Posmodernidad y educación.** México, CESU_UNAM, 1995, 317 pp., pp. 227-264

1989

Giroux, Henry A. **La pedagogía de frontera en la eta del posmodernismo.** Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, en: Alicia de Alba. (Compiladora). **Posmodernidad y educación.** México, CESU_UNAM, 1995, 317 pp., pp. 69-102

1988a

Giroux, Henry A. **Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning.** Introduction by Paulo Freire. Foreword by Peter McLaren. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1988, 253 pp.

1988b

Giroux, Henry, A. **Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age.** University of Minenesota Press, Minneapolis, 1988, 257 pp.

1985

Giroux, Henry, A. **Teorías de la reproducción y la esistencia en la nueva sociología de la educación; análisis crítico,** en: Cuadernos Políticos No. 44, Editorial Era, México, 1985, pp.

1983

Giroux, Henry. A. 1983. **Theory and resistance in education. a pedagogy for the opposition.** Bergin & Garvey Publishers. Massachusetts, 1983, 280 pp.

1979

Giroux, Henry, A. **Hacia una nueva sociología del currículo.** Tr. H. Rojas, revisión de Prócoro Millán, en: Ma. Isabel Galán/ Dora Elena Marín (coordinadoras). **Investigación para evaluar el currículo universitario.** UNAM-Porrúa, México, 1988, pp. 41-46 (Antologías para ala actualización de profesores de enseñanza media superior).

1989a
Giroux, Henry y Peter McLaren. *Critical pedagogy, the State, and cultural struggle*. New York Press, Albany, 1989

1989b
Giroux, Henry A./Peter McLaren. *Educación de maestros y la política del compromiso: El caso pro-escolarización democrática*, en: *Sociedad, Cultura y Educación*. ENEP Aragón, México, 1989, pp. 72-109 (Antologías de la ENEP Aragón No. 53)

1989c
Giroux, Henry A./Peter McLaren. *Sociedad, Cultura y Educación*. ENEP Aragón, México, 1989, pp. 72-109 (Antologías de la ENEP Aragón No. 53)

1986
Giroux, Henry A./Peter McLaren. *Educación de maestros y la política del compromiso: El caso pro-escolarización democrática*, en: *Sociedad, Cultura y Educación*. ENEP Aragón, México, 1989, pp. 72-109 (Antologías de la ENEP Aragón No. 53)

1983
Giroux, Henry A. *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. Prolog. Paulo Freire. Massachusettes, Bergin and Garvey Publishers, 1983, 280 pp.

1981
Giroux Henry y Anthony N. Penna. *Educación social en el aula: Las dinámicas del curriculum oculto*, tomado de *Curriculum and Instruction. Alternatives in education*, Berkeley, McCutchan, 1981, pp. 209-229 (Traducción al español de Edgar González Gaudiano y Moramay López Alonso, en: Alicia de Alba, Edgar González y Ángel Díaz Barriga. *El campo del curriculum*. *Antonologia*, 2 Vols. México, CESU-UNAM, 1991, Vol. 1, pp. 359-365)

1986
González Gaudiano, Edgar. *Génesis y desarrollo del campo curricular*, en: Alicia de Alba, Edgar González y Ángel Díaz Barriga. *El campo del curriculum*. *Antonologia*, 2 Vols. México, CESU-UNAM, 1991, Vol. 1, pp.23-30

1994
González Gaudiano, Edgar y Alicia de Alba, *Freire-present and future possibilities*. Translated by Adriana Hernández, in: McLaren, Peter and Colin Lankshear. *Politics of liberation. Paths from Freire*. London, Routledge, 1994, pp. 123-163

1993
Gore, Jennifer. *Controversias entre las pedagogías*. Trad. Pablo Manzano. Madrid, Morata, 1996, 199 pp.

1992
Guevara Niebla, Gilberto. (Compilador). *La catástrofe silenciosa*. México Fondo de Cultura Económica, 1992, 336 pp.

- 1983
Guevara Niebla, Gilberto. *El saber y el poder*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983 225 pp.
- 1968
Habermas, Jünger. *Conocimiento e interés*. Trad. Manuel Jiménez y José Ivars; revisión de José Vidal. Madrid, Taurus, 1982, 348 pp.
- 1979
Heller, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. Trad. Francisco Cusó, 3ª de. México, Fontamara, 1993, 313 pp.
- 1995
Hernández Vega, Raúl. *La idea de sociedad civil en Hegel*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, 75 pp.
- 1992
Hidalgo, Juan Luis. *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigmas Ediciones, 1992, 219 pp.
- 1984
Hirsh Adler, Ana. *Formación de profesores universitarios en México*. México, Dirección General de Intercambio Académico de la UNAM, México, UNAM, 1984, 305 pp.
- 1938
Kant. *Critica de la razón pura. Estética trascendental y analítica trascendental*. Vol I, Trad. de José del Perojo, revisada por Ansgar Klein, Nota preliminar de Francisco Romero. 12ª de., Buenos Aires, Editorial Losada, 1986
- 1990
Laclau, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990. 267 pp.
- 1985
Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 1987. 221 pp.
- 1883
Larroyo, Francisco. *Estudio introductorio y análisis de la obra, en: Manuel Kant. Critica de la razón pura, 6ª de. México, Editorial Porrúa, 1982, 376 pp., pp. IX-LXIV (Colección Sepan Cuántos Núm 203)*.
- 1986
Leonardo, Patricia, de. *La nueva sociología de la educación*. SEP-Cultura- Ediciones El Caballito. México, 1986, 156 pp. (Serie Biblioteca Pedagógica).
- 1956
León-Portilla, Miguel. *La filosofía náhuatl*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979, XXIII, 411 pp.

1994
Limón y Sandoval, Agustina Susana. *Modernidad, modernización y universidad; reproducción o resistencia en la Emérita Universidad Autónoma de Puebla*. Tesis de Maestría. México, ENEP Aragón, 1994, 244 pp.

1994
Macedo, Donaldo. Preface, in: McLaren, Peter and Colin Lankshear. *Politics of liberation. Paths from Freire*. London, Routledge, 1994, pp. XIII-XVIII.

1982
Mardones, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Anthropos, 1991, 415 pp.

1993
Marín Méndez, Dora Elena. *La formación profesional y el currículum universitaria*. México, Diana, 1993, 153 pp.

1983
Martínez Della Rocca. *Estado, educación y hegemonía en México*. México, Editorial Línea, 1983, 214 pp.

1995a
McLaren, Peter, L. *Critical Pedagogy and predatory culture*. New York, Routledge, 1995, 294 pp.

1995b
McLaren, Peter L. *White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism*, *Strategies* No. 7, 37 pp. (en prensa).

1995c
McLaren, Peter L. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos rituales y gestos educativos*. Trad. Sebastián Figueroa Rodríguez, revisado por Alicia de Alba y Zaida Celis. México Siglo XXI Editores/UNAM, 1995, 307 pp.

1994a
McLaren, Peter L. *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos, 1994, 100 pp.

1994b
McLaren, Peter L. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Introducción de Adriana Puiggrós. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social/Aique Grupo Editor, 1994, 171 pp.

1993a
McLaren, Peter, L. *Las colisiones con los otros: Teorías del "viajero", crítica postcolonial y la política como práctica etnográfica. La misión del etnógrafo comprometido*. Tr. Carlos David López Ricalde. *Perspectivas docentes* No. 10, 1993. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 3-15

1993b

McLaren, Peter L. *An interview with Alicia de Alba of Mexico*. Translated by Sebastián Figueroa. *International Journal of Educational Reform*, Vol. 2, N° 4/October, 1993, pp. 429-437

1992a

McLaren, Peter L. *Seminario. Pedagogía Crítica y posmodernidad. Selección antológica*. Secretaría de Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Veracruzana, Área de Estudios de Posgrado. Xalapa, SEC-UPV, 1992.

1990

McLaren, Peter L. *La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad*. Trad. Bertha Orozco, revisado por Sebastián Figueroa Rodríguez, en: Alicia de Alba. (Compiladora). *Posmodernidad y educación*. México, CESU_UNAM, 1995, 317 pp., pp. 265-313

1989

McLaren, Peter L. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Trad. Marcela González Arenas. México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1994, 302 pp.

1988

McLaren, Peter L. *Seminario. Análisis de la tendencia reconceptualista en el campo del curriculum*. Selección Antológica. México, CESU/ENEP Aragón-UNAM, 1988

1986

McLaren, Peter, L. *Postmodernity and the death of politics: A Brazilian reprieve*, in: *Educational Theory*, Vol. 36, No. 4, 1986, pp. 389-401

1985

McLaren, Peter L. *La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño*. Trad. Bertha Orozco, revisado por Sebastián Figueroa Rodríguez, en: Alicia de Alba. (Compiladora). *Posmodernidad y educación*. México, CESU_UNAM, 1995, 317 pp., pp. 103-127

1994

McLaren, Peter and Colin Lankshear. *Politics of liberation. Paths from Freire*. Preface by Donald Macedo. London, Routledge, 1994.

1993

McLaren, Peter and Peter Leonard. *Paulo Freire. A critical encounter*. London, Routledge, 1993, 194 pp.

1990

Modernidad y posmodernidad en educación. Varios autores. México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1990, 114 pp.

1994d

Puiggrós, Adriana. *Politics, praxis and the personal. An Argentine assessment.* in: McLaren, Peter and Colin Lankshear. *Politics of liberation. Paths from Freire.* Preface by Donalddo Macedo. London, Routledge, 1994.

1990

Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum.* Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, 374 pp.

1980

Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina.* México, Nueva Imagen, 1980, 247 pp.

1995

Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván, Coordinadoras, et. al. *Historia de la educación en México: balace de los ochenta, perspectivas para los noventa,* en: Susana Quintanilla. Coordinadora. *Teoría e historia de la educación.* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995, 353 pp., pp. 125-222

1987

Remedi, Eduardo. Director de proyecto. Monique Landesmann y Patricia Aristi, Investigadoras. *Maestros, entrevistas e identidad.* México, Mecanograma, 1987, 125 pp.

1983

Rockwell, Elsie/ Justa Ezpeleta. *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso.* Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México, 1983, 32 cuartillas.

1971

Schaff, Adam. *Historia y verdad.* Trad. Ignasi Vidal Sanfeliu. México, Editorial Grijalbo, 1982, 382 pp.

1995

Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas.* México, CESU/ANUIES, 1995, 188 pp. (Colección Biblioteca de la Educación Superior)

1993

Sánchez Puentes, Ricardo. *Didáctica de la problematización,* en: *Revista Perfiles Educativos* N° 61, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)-UNAM, 1993, pp. 63-71

1987

Sandoval, Rosa María. *Seminario: de Teoría curricular.* Universidad Autónoma de Hidalgo, Especialidad en docencia. Pachuca, Hgo. 1987, 391 pp.

1976

Wartofsky, Max W. *La historia y la filosofía de la ciencia desde el punto de vista de una epistemología histórica*, en: *La filosofía y la ciencia en nuestros días*. México, Editorial Grijalbo, 1976, 245 pp., pp. 233-245

1992

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón*. 2 Vols. Barcelona, Anthropos/ El Colegio de México, 1992.

1990

Zemelman, Hugo. *De la historia a la política*. México, Siglo XXI, 1990

1988

Zemelman, Hugo. Documento: *Uso crítico de la teoría II. Los momentos de la constitución categorial: la búsqueda de la objetividad en el pensamiento*. México, El Colegio de México, 1988, 312 cuatillas (mecanografía).

1987

Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México- Universidad de las Naciones Unidas. México, 1987, 229 pp.

1986

Zemelman, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales. Consideraciones al estudio del presente*. El Colegio de México- Universidad de las Naciones Unidas. México, 1986, 226 pp.