

EDUCATIONAL ACTORS AND SPACES: REVIEWS AND PROPOSALS OF HENRY GIROUX AND PETER MCLAREN

ACTORES Y ESPACIOS EDUCATIVOS: CRÍTICAS Y PROPUESTAS DE HENRY GIROUX Y PETER MCLAREN

Diana Melisa Paredes Oviedo¹

Resumen

En este artículo se revisan algunas concepciones que Henry Giroux y Peter McLaren ofrecen acerca de los actores y los espacios educativos. Profesores y estudiantes, desde la pedagogía crítica, son considerados transformadores activos de la cultura dispuestos al intercambio y la colaboración. No obstante, hay un cambio en la propuesta de McLaren, quien postula una pedagogía revolucionaria en donde la escuela se asume como un escenario de colisión y sus actores profundizan la contradicción entre la escuela y la cultura dominante. Se trata de dar cuenta de los retos a los que hace frente la educación, expuesta a la dominación capitalista, de acuerdo a lo que expresan ambos autores.

Palabras clave

Actores educativos, espacios educativos, pedagogía crítica, pedagogía revolucionaria.

Abstract

In this article some ideas that Henry Giroux and Peter McLaren offer about educational actors and spaces are reviewed. Teachers and students from critical pedagogy are considered active transformers of culture who are willing to exchange and collaboration. However, there is a change in McLaren proposal, who posits a revolutionary pedagogy which assumes school as a collision place and its actors deepen contradiction between the school and dominant culture. It is therefore to account the challenges facing education, it exposes a to capitalist rule, according to both authors.

Key Words

Educational actors, educational spaces, critical pedagogy, revolutionary pedagogy.

¹ Magíster en Educación y Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente e investigadora de la Facultad de Educación (Fundación Universitaria Luis Amigó) y del Instituto de Filosofía (Universidad de Antioquia) Medellín, Colombia. Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas extranjeras (Funlam) y Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). Correo electrónico: calebita33@gmail.com

Introducción

Es importante, bajo las coordenadas jurídicas contemporáneas, revisar alternativas para la escuela, los maestros y los estudiantes desde la perspectiva crítica y revolucionaria de la que hacen parte, respectivamente, Henry Giroux y Peter McLaren. Las demandas actuales han transfigurado el potencial crítico de estudiantes y maestros en competencias que los hagan funcionales, de tal modo que se adapten y transformen su contexto, pero con el fin de lograr un espacio laboral exitoso.

Años de construcción de acuerdos y de conferencias preceden este estado actual de cosas. En Jomtiem en 1991 se definieron las competencias genéricas para todos los niños y jóvenes del mundo; en Dakar en el año 2000 se hizo de la alfabetización uno de los máximos indicadores para la superación de la pobreza; en Cochabamba en 2001 se establecieron las horas que debe dedicar un maestro a trabajar en educación, responsabilizándolo de casi todo lo que acontezca en la relación educativa. Con la OCDE, en 2006, se construyó un marco mundial para la evaluación de competencias, bajo la modalidad de las pruebas PISA. En 2008 se formularon los objetivos del milenio, ampliando las preocupaciones sobre pobreza, discriminación, alimentación y educación, con el fin de encontrar justificaciones para la intervención política y económica de los países. América Latina tiene el PRELAC², cuya bandera es educación para todos, por medio de programas de alfabetización masiva. Colombia cuenta también con sus procesos de certificación en educación como meta en el siglo XXI. Todos estos elementos han creado las condiciones para una escuela empresa, que no cumple con la tarea de reparar, curar y mejorar este mundo y de la que han hablado intensamente Peter McLaren y Henry Giroux. Se hace necesario visitar estos autores y revisar las críticas y retos que hacen a actores y espacios escolares, de modo que hagamos control crítico de ellos e imaginemos otro mundo posible.

Los actores educativos: profesores y estudiantes

Es de amplio reconocimiento y consulta el texto de McLaren titulado “Critical Pedagogy and predatory culture” (1995), en donde delinea las características de una pedagogía crítica vinculada a la pragmática de la justicia, logra poner en evidencia los principios comunes de este proyecto, al que se encuentran vinculados Paulo Freire y Henry Giroux; allí se construyen once principios que se enuncian a continuación,

Esta pedagogía debe constituirse en una forma de crítica social y cultural. 2) El conocimiento se encuentra mediado por relaciones lingüísticas y sociales constituidas históricamente. 3) Los individuos se relacionan con la sociedad bajo la figura de la “sinécdoque”. 4) No podemos separar los hechos del dominio de los valores, formas de producción o propuestas ideológicas. 5) Las relaciones entre sujeto y objeto están mediadas por los circuitos de producción capitalista, el consumo y las relaciones sociales. 6) El lenguaje cumple un papel central en la producción de la subjetividad.

² Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe.

7) En la sociedad se privilegian grupos sin necesidad, lo anterior ocurre de manera injusta, pero lo más complejo de la opresión es que los subordinados acepten tal estatus como algo natural. 8) Hay muchos tipos de alienación, debemos tratar de reconocer la mayor cantidad de ellos. 9) Poder y avasallamiento no pueden ser asumidos bajo el cálculo de la causa y el efecto. 10) Dominación y opresión son dos procesos implicados en la contingencia del desarrollo social y en nuestras reacciones hacia él. 11) Las prácticas de investigación dominantes están implicadas involuntariamente en la reproducción del sistema de clases, de raza y la tiranía de género

Este proyecto sostiene que la escolarización es una práctica social y cultural. En sentido estricto, se trata de un proceso de socialización, en donde se pretende que los recién llegados acojan un modo de vida y una política cultural del aprendizaje, en otros términos, se busca inculcar valores. Es por ello que, para este autor, los escenarios educativos no son espacios neutrales, sino que “la vida en las escuelas” se constituye en un espacio de lucha por la organización material y los regímenes de representación, a esta reflexión conduce McLaren cuando pone ante los profesores las siguientes preguntas:

¿Con qué fundamentos justificamos nuestra pedagogía? ¿Qué tan inclusivo de otras voces es nuestro discurso, y a los intereses de quién sirven nuestros métodos? ¿Es nuestro discurso flexible o rígido al cambio? ¿A las transformaciones? ¿Qué tan importantes son las cuestiones de justicia social y derechos humanos en nuestro trabajo? (como se citó en Leonardo, 2005, p. 83).

El profesor McLaren, alienta a los maestros a asumir un papel de “intelectuales transformadores”, tal como Giroux lo propuso (1988). Exigiéndole vincular el conocimiento a la práctica de la liberación y a superar una posición profesional; es por ello que no basta con aproximarse al reconocimiento de un campo profesional de la pedagogía, sino que debemos avanzar en la asunción de esa función praxeológica en calidad de mediadores de la vida social y cultural, no como funcionarios de las instituciones educativas.

Los intelectuales transformadores son sujetos móviles sensibles a los contextos cambiantes de la vida social contemporánea. El intelectual transformador está comprometido en el acto de lucha –una política cultural, si se quiere– que busca nuevas formas de identidad y subjetividad, en el contexto de una profundización de la democracia (McLaren, 1991, p. 149).

Los maestros no solo deben ocuparse de dismantelar la opresión, sino de practicar un sentido común estratégico, de modo que logren aproximarse a los modos de construcción de las formaciones sociales y culturales. Lo anterior es una meta que, sin ingenuidades, pone ante nuestros ojos este pensador, ya que reconoce la fuerza que tienen los metarrelatos contruidos por los intelectuales cuando se refieren a los oprimidos. Se requiere la formación de “intelectuales fronterizos” que sintetizen las capacidades de acción en contextos radicales de un “intelectual específico” y la potencia transformadora del “intelectual orgánico” (Giroux, 1988). Bajo estas coordenadas, se entiende que la labor del profesor como intelectual es la de reconstruir la totalidad de la vida social, mostrando que las separaciones entre baja y alta cultura, lo popular y correspondiente a la élite no son naturales, aunque reconoce que “el trabajo de la crítica radical es trazar el influjo de las fuerzas globales sobre los espacios particulares, de cuya amalgama fluye nuestra noción de esa que llamamos sociedad” (Leonardo, 2005, p. 84).

De lo que se trata en esta propuesta es que los críticos culturales comprendan que se encuentran frente a una lucha por el significado, la cultura asume las estructuras de un discurso en donde los poderes de significación se vuelven evidentes, en virtud de ello McLaren explica que “dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un sitio de dislocación, ruptura y contradicción, un terreno de lucha por estructuras prácticas discursivas multivalentes de poder” (1991, p. 144). En este orden de ideas, los profesores enfrentan una cultura entendida como aparato representacional en donde se construyen los sujetos y objetos del enunciado lingüístico: quién conversa y a quién se habla. Con esto se reconocen los diferenciales de poder que se construyen en la cultura y se borra la pretendida ilusión de simetría cultural, estamos ante un campo de luchas en donde tienen que reorganizar los elementos de esa dispersión.

Actualmente, Peter McLaren ha centrado parte de su trabajo en la transformación de su “pedagogía crítica” a una “pedagogía revolucionaria” (McLaren, 2002). Este concepto lo introduce apoyándose en la propuesta de educación crítica revolucionaria de Allman (1999). Lo anterior es su forma de enfrentar la domesticación de la pedagogía crítica, que ha sucumbido bajo las redes del neoliberalismo. Desde su perspectiva, la pedagogía crítica actualmente es una caricatura de lo que fue y ya no se encuentra comprometida con lo que inicialmente la produjo, la lucha por una sociedad más justa que conduce a los desposeídos para que busquen su propia emancipación, en palabras del autor este cambio se entiende así:

La pedagogía crítica constituye un proceso dialéctico y dialógico que instaura un intercambio recíproco entre docentes y alumnos; intercambio destinado a redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento. La pedagogía revolucionaria va más allá. Produce el enfrentamiento de las relaciones de poder/conocimiento con sus contradicciones internas; un enfrentamiento tan poderoso, y a menudo insostenible, no sólo desencadena una revolución epistemológica al más alto nivel, sino también el destello provisional de una nueva sociedad liberada de la esclavitud del pasado (McLaren, 2000a, p. 185).

Por esta vía, el capitalismo global y sus efectos son blancos de sus críticas, pero se constituyen en el referente de lucha para los profesores, quienes estarán obligados a enfrentar los efectos negativos del capitalismo global y a apoyar las luchas colectivas por el cambio social. La pedagogía revolucionaria sirve de soporte para que estos actores educativos entiendan y superen distintas formas de opresión, específicamente, aquellas vinculadas con el proceso de escolarización.

Este cambio de matiz es producto de su preocupación por mantener el potencial crítico que tiene la pedagogía crítica sobre sí misma, de modo que siempre esté en contraposición con ella misma. No se debe reducir a mercancía en donde el lugar común sea “la metaverdad del criticismo educacional”. No puede olvidarse que la pedagogía crítica es un lenguaje en el que se inscriben sujetos y que, en cuanto tal, debe oponerse a sus propias formas hegemónicas. Es por ello que da el salto a la pedagogía de la revolución, en donde es necesario frotar con fuerza la enseñanza y hacer visibles todas las opciones pedagógicas revolucionarias para las escuelas públicas.

Este tipo de pedagogía, la revolucionaria, no es procedimental. Alude a una disposición particular para entender el mundo que nos correspondió y a comprender el vínculo que existe entre el sujeto y el lugar que ocupa en determinado contexto histórico-cultural. En este orden, los docentes encuentran una función en el seno de las fuerzas sociales, culturales y productivas de las que participan (McLaren, 2002), a saber: orientar sus prácticas de enseñanza, de manera que ayuden a conseguir la justicia social, cultural, de género y sexual. Se trata de lograr construir espacios críticos para pensar la situación de la educación y, simultáneamente, imaginar otro orden posible, con el fin de transformar la realidad. Estamos frente a una idea de revolución semejante a la expuesta por Gramsci (1981), quien postula que la cultura comprende la organización, disciplina del yo, la toma de posiciones frente al mundo, la conquista de un nivel mayor de conciencia que impele al cambio de la comprensión que tenemos acerca del mundo y la vida, así como de nuestros derechos y obligaciones.

Bajo las condiciones del presente, para los profesores emerge la responsabilidad y la oportunidad de crear nuevas pedagogías, en donde el eje sea incorporar principios de justicia social con el fin de oponerse al capitalismo descrito líneas arriba. Se espera de esta revolución el surgimiento de un movimiento socialista igualitario y participativo, sin que ello conduzca a imponer otra forma de dominio opresivo. Se procura que las personas en el proceso educativo adquieran una cultura que las haga capaces de cambiar las condiciones de su mundo. Por este camino se constituirá una hegemonía nueva, basada en la justicia social, la igualdad y la solidaridad que necesita intelectuales transformadores, tal como lo plantearon McLaren (Giroux y McLaren, 1986) y Giroux (1988) en la década de los ochenta, sin olvidar que hay una exigencia de autocrítica en este proyecto, con el fin de no terminar apoyando la hegemonía que se trata de combatir.

El reto es participar de una revolución cultural, en donde el compromiso central de la educación sea vincularse con la reflexión constante sobre las relaciones sociales injustas dentro del capitalismo, por ello debemos tomar posturas contra las crueles condiciones de vida que resultan de éste. Los educadores revolucionarios no sólo se ocupan de significantes que circulan en la cultura, sino que también “exploran cómo esos significantes se disimulan dentro de las formaciones organizacionales de mayor alcance, en los convenios institucionales y en las relaciones sociales concretas y contradictorias” (McLaren, 2008, p. 243). Un conocimiento que rebasa sus productos semióticos es del que se encargan maestros, quienes reconocen que este viaja intertextualmente dentro de los sistemas de inteligibilidad demarcados. Es por ello que no basta la pregunta ¿qué se dice? Es necesaria otra que la acompañe, ¿Cómo y por qué llegó a decirse de esa manera?

Se entrevé que esta pedagogía reclama cambios estructurales en la formación docente. No puede continuarse con planes de estudios que repliquen modelos hegemónicos en donde se da lugar al *statu quo*, sino que es necesario contar con programas en donde se logre un clima que permita a los maestros comprender intelectualmente su profesión, que exploren las teorías de los sistemas y los mecanismos de opresión y resistencia existentes; por medio de lo anterior, se espera que los maestros logren convertirse en intelectuales transformadores, con capacidad para mantener un compromiso radical con el bienestar de sus estudiantes, haciendo frente a cualquier tecnicismo discriminatorio y trabajando en pro de la democratización de las aulas.

A los estudiantes también les corresponde una participación activa en este proceso. Lo primero que produce el proyecto de McLaren es un giro en el modo de asumir su educación se trata de prepararlos para la incomodidad que habrán de experimentar cuando llegue el momento de confrontar sus propios privilegios. Para lograr tal cosa se debe partir de sus propias voces y sus narraciones personales en las que den cuenta de las injusticias que han experimentado a lo largo de su educación, se exponen así a las formas de inhumanidad propias y ajenas; logrando por esta ruta, asumir al otro desde un punto de vista que quiebra el *statu quo* y los estereotipos.

Entre los efectos de este proyecto, se espera que los estudiantes, especialmente aquellos que tomarán la decisión de ser maestros, se tornen más críticos frente a su proceso educativo y, especialmente, en lo que concierne a las formas de enseñanza; logrando así descubrir que han sido víctimas de una educación ignorante y estrecha, pero para ello deben ser expuestos a dilemas que les obliguen a decidir el tipo de trabajadores culturales que desean ser. En otras palabras, estudiantes y trabajadores culturales necesitan apegarse a las modalidades de pertenencia que se “han configurado a partir de las nuevas economías de las subjetividades y de las diferencias” (McLaren, 2008, p. 244). Hacer posible esta demanda supone romper con el imaginario de las identidades mercantiles en el capitalismo, logrando comprender que las fuerzas y relaciones que ambos producen son, a su vez, productos del capitalismo.

De manera hegemónica, se presenta como principal propósito de la educación hoy el “hacer al mundo seguro para el capitalismo social”. Hay una inclinación al empresarialismo, entendida por McLaren como privatización, aparición de las escuelas magnéticas y los planes de crédito. Estamos frente a una currícula orientada a lo corporativo. La pedagogía revolucionaria se opone a lo anterior y establece como meta de la educación “la liberación de la opresión racial, sexual y de clase” (McLaren, 2008, p. 257). Se espera formar una ciudadanía dedicada a la justicia social y a la reivindicación de la vida social basada en los ideales democráticos socialistas:

El liderazgo educacional podría entonces no sólo retar a las vaporosas abstracciones que constituyen la autoridad moral de la política doméstica y exterior de Estados Unidos, sino que también podría relacionarse con el desarrollo de una coalición de nuevos movimientos revolucionarios que trabajarían conjuntamente con estudiantes, maestros y administradores para crear una sociedad civil receptiva a todos los ciudadanos, en la que resonara el zapatudo ¡Ya Basta! (McLaren, 2008, p. 257).

Para cerrar esta alusión a McLaren, queda por anotar que con este proyecto radical se espera que maestros y estudiantes logren resistir a los immaculados discursos y representaciones de la historia, la cultura y la política, especialmente en el caso estadounidense, que se filtran a los salones de clase. Las representaciones de la dominación no asimilan la heterogeneidad cultural, sino que intentan hacernos normales de manera peligrosa; es por ello que esta pedagogía nombra y da voz a aquellos que no participan de la contienda colonial y que se niegan a trabajar como apéndices a favor del consumismo y el capitalismo global. Se compite contra los ataques hechos a las protecciones de los pobres y demás oprimidos, así como contra aquellas iniciativas que pretenden instaurar una forma única de ver el mundo.

Una de las obras de Giroux (1988) a las que se recurre de manera frecuente al momento de hablar sobre los profesores es *Teachers as intellectuals*, de quienes se espera liderazgo intelectual y moral por su calidad de trabajadores culturales. Los maestros se sitúan en una arena cultural y política en su práctica de enseñanza en la que se producen y median activamente formas de experiencia y de subjetividad del estudiante.

Se necesita entonces un plan de estudios para maestros reformado, en donde no se reduzca su formación a los tipos de aprendizaje que deben ser exigidos a los estudiantes a partir de las disciplinas escolares. Se trata de impulsar una enseñanza pública en donde los educandos sepan más que la materia que se les va a enseñar; por ejemplo, es importante que conozcan sobre las cuestiones inherentes a la economía, la política y lo cultural que configuran el universo escolar. Profesores y estudiantes requieren “aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar” (Giroux, 2006, p. 281).

Los alumnos requieren teorizar en un lenguaje que incluya las disciplinas tradicionales, pero debe ir más allá de éstas. Es importante entonces poder comprender la sociología de las culturas escolares para lograr tal cosa, preguntarse por el significado del plan de estudios oculto, revisar una política del conocimiento y el poder, explorar una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza. Los educadores requieren enfrentar estas demandas, de manera que pueda lograr lo anterior con los estudiantes, pero para ello no basta con lo dicho hasta aquí, pues se requiere, según este pensador, desarrollar “enfoques en cuanto a investigación, métodos de indagación y teoría, que estén directamente vinculados con los problemas y posibilidades de la enseñanza” (Giroux, 2006, p. 282).

La formación de maestros no puede ser dejada en manos de los profesionales liberales, porque profundizarían la brecha entre la escuela y la universidad; según Giroux estos expertos se concentran en las disciplinas y no en los problemas de la escuela pública. No es posible dejar en estas manos y estos modos de trabajo el futuro de los maestros, quienes deben ocuparse de desarrollar las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como reformar la relación entre teoría y práctica mediante un ejercicio en el que deben trabajar de la mano con investigadores reflexivos y con estudiantes universitarios.

Se trata pues de educar a los maestros como intelectuales transformadores en torno a las exigencias de una pedagogía crítica y una política cultural. No se puede acabar con las Facultades de Educación, pero estas deben transformar su estructura y modo de funcionamiento, es necesario “desarrollarlas como centros de enseñanza democrática y como esferas públicas que puedan trabajar orgánicamente con las comunidades donde se hallan situadas” (Giroux, 2006, p. 282). Lo anterior permite distancia de cualquier concepción transparente de enseñanza que nos impida ver lo que hay detrás y el modo como el lente dominante, en lo teórico y cultural, nos hace ver de cierta manera las cosas. Hay que dotar a los profesores con las herramientas necesarias para que puedan realizar un trabajo crítico frente a las hipótesis culturales dominantes que dan forma y estructura a las maneras mediante las cuales responden al comportamiento estudiantil e influyen en este.

Entendida la educación para los maestros como política cultural, resulta expedito el campo para lograr educar estudiantes que asuman sus diferencias, capaces de situarse históricamente y puedan valorar sus opiniones o creencias como esenciales en su manera de vivir. Tanto maestros como estudiantes tendrán un espacio en donde se revisen los saberes dominantes, pero en donde también se reconoce la existencia de unos saberes que habían sido marginados y cuya importancia es radical en las decisiones que toman los sujetos, de manera que no se hagan invisibles las diferencias culturales existentes en la vida escolar y se reconozca el vínculo entre cultura y poder.

La formación de maestros es uno de los retos con el proyecto que expone Giroux. Considerar en los planes de formación temáticas relacionadas con el poder, cuya finalidad sea “ayudar a los aspirantes a maestros a que comprendan la relación que existe entre poder y conocimiento” (Giroux, 2006, p. 287) quebraría muchas prácticas educativas existentes. Con este componente en los programas para maestros es posible sacar a relucir los tipos de conocimientos que los educadores pueden proporcionar a los estudiantes, de tal manera que estos últimos sean habilitados para que comprendan y enfrenten el mundo que los rodea, y tengan el coraje para cambiar el orden social cuando se necesite.

Otra temática que debe vincularse a esta tarea de formación docente es el lenguaje. El autor critica que en las formas convencionales para enseñar la lectura, la escritura y en una segunda lengua lo esencial son los asuntos técnicos. Se procura que los maestros superen esta perspectiva restringida y se encaminen a una comprensión del lenguaje como aquel mediante el cual alcanzamos una conciencia, construimos la realidad y actuamos de cierto modo en ella. La lengua construye significado y va dando forma a nuestro mundo, da cuenta de nuestras identidades. La historia y la cultura también se vinculan a esta propuesta formativa, la primera se ofrecerá a maestros y estudiantes para que comprendan la manera como se construyen las tradiciones culturales; la segunda, se reflejará en el estudio de las formas de vida particulares de cada comunidad.

Los espacios educativos

Bajo la perspectiva de la “pedagogía de la revolución”, McLaren (2008) considera que la enseñanza es un proceso de organización e integración del conocimiento, cuyo propósito es comunicarle a los alumnos este conocimiento o conciencia “a través del intercambio de lo comprendido en contextos previamente especificados y en el contexto de maestro/aprendiz” (p. 241). La pedagogía ubica el encuentro entre maestro/aprendiz en un marco más amplio, a saber, en el de las fuerzas históricas y sociopolíticas en donde “el acto de saber” reconoce y toma en consideración “las políticas diferenciadas de recepción por medio del acoso del objeto de conocimiento de los estudiantes” (p. 241).

Los espacios escolares, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica, instaban al encuentro e intercambio recíproco entre maestros y aprendices, con el fin de remodelar, refuncionalizar y replantear el entendimiento en sí. Con la pedagogía revolucionaria, tales espacios se entienden

como aquellos en donde las ideas de poder/conocimiento colisionan, de modo que nos vemos obligados a imaginar una nueva sociedad liberada de las ataduras del pasado, aunque es necesario reconocer que este reverbera en el presente. Lo que se configura aquí es la asunción de otra espacialidad propiciada por esta pedagogía; se

crea un espacio narrativo que se contrapone al flujo naturalizado de lo cotidiano, a las diarias poéticas de acción, encuentro y conflicto, en donde la subjetividad se disuelve y se reconstruye constantemente –es decir, donde la subjetividad se vuelve contra sí misma, dando lugar con ello a una afirmación del mundo a través del acto de nombrarlos, así como la oposición al mundo a través del desenmascaramiento y el conjuro de las prácticas de ocultamiento que están latentes en el proceso de nombrarlo (McLaren, 2008, p. 242).

Se comprende entonces que la organización del mundo es un acto violento, en donde se han construido jerarquías muy peligrosas. Es por ello que, en el espacio escolar, el educador revolucionario debe infligir siempre una herida a lo ordinario para que se le pueda ver, rompiendo así con la ilusión de permanente validez y observando que circulan fluidos desbocados de fronteras que se transforman. Considerando lo anterior, la acción educativa se nutre del trabajo del educador, quien actúa sobre el conocimiento a partir de un ejercicio de crítica epistemológica, en otras palabras, expone las representaciones culturales y se pregunta cómo y por qué se produjeron históricamente. Desde este proyecto se desafía en los espacios escolares a los supuestos que subyacen a la enseñanza, especialmente a aquellos que se presentan como corporativos y progresistas.

En el caso de la propuesta de Giroux (2006), los espacios escolares, especialmente las escuelas públicas, deben ser definidos como esferas públicas democráticas. Esto significa considerarlos como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de las facultades críticas, no pueden seguir siendo calificadas como extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales. Se debe perseguir en la escuela que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para crear dentro de una democracia crítica.

Desde esta perspectiva, lo escolar concentra su trabajo en actividades de indagación crítica y diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les ofrecen alternativas para que aprendan el discurso de la “asociación pública y de la responsabilidad cívica” (Giroux, 2006, p. 280). Con esto se busca recapturar la idea de una democracia crítica en donde resulta medular el respeto por la libertad individual y la justicia social. Vistas las cosas de este modo, es comprensible el por qué las escuelas podrán defenderse, básicamente son agencias de reforma social. El discurso de la educación como servicio y de la escuela como unidad empresarial se diluye bajo este otro enfoque, se define con claridad su función en el marco de sociedades democráticas, a saber: proporcionar conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Henry Giroux, haciendo alusión a Dewey, propone que “la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes a la sociedad actual” (2006, p. 280).

La vida en el aula debe ser uno de los problemas que asuman con mayor empeño los maestros y se requiere que haga parte de su formación, pero no se trata de defender la existencia de la escuela como un conjunto unidimensional de reglas, por ende, como un espacio sin ambigüedades y contradicciones. Se exige que los maestros se enfrenten a una visión en donde lo escolar se asuma como un terreno cultural en el que chocan una gran variedad de intereses y prácticas, en una lucha constante y, a menudo caótica, en pos de la dominación. Así las cosas, para Giroux “en las escuelas no sólo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico” (2006, p. 285). Los planes de estudios no serán entonces una iniciación de los estudiantes en las disciplinas y metodologías de enseñanza particulares, también sirven como introducción para una forma de vida particular.

Aparece una escuela no unitaria, ni monolítica o rígida, en donde las reglas y comportamientos están prefiguradas, su condición esencial es ser un terreno cultural caracterizado por diversos grados de componenda, impugnación y resistencia. La vida escolar se constituye por una pluralidad de luchas y lenguajes encontrados en donde la cultura de la calle choca con la cultura del aula, y en donde también la relación maestros-estudiantes es de diferencias, en cuanto al modo de entender las experiencias y prácticas escolares. No puede olvidarse que bajo el enfoque de Giroux lo que se espera en la escuela es crear condiciones para que el alumno sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo; ampliando un poco este asunto nos dice el autor lo siguiente:

Por este acto de “facultarse” me refiero al proceso gracias al cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de los conocimientos que existen fuera de su experiencia inmediata, con objeto de ampliar la manera en que se comprenden a sí mismos, entienden el mundo y se dan cuenta de las posibilidades que existen para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos (2006, p. 286).

Se trata de un espacio en donde los maestros ponen en juego lo aprendido en su proceso formativo, especialmente lo que se encuentra relacionado con su capacidad para dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que prefieran, prestando atención a la racionalidad instrumental que limita o ignora los ideales y principios democráticos.

Conclusión

Los actores y escenarios educativos son revisados a partir de los planteamientos de Henry Giroux y Peter McLaren. Inicialmente, bajo el enfoque de la pedagogía crítica, estudiantes y maestros son trabajadores culturales, los primeros procuran su emancipación a partir del trabajo de los segundos en contextos dispuestos para ello. Con el paso de McLaren a una pedagogía revolucionaria hay un duro cuestionamiento al modo como la pedagogía crítica se

ha plegado a las necesidades del capitalismo, se trata entonces de generar una experiencia educativa de choque que deleve este sometimiento y que le permita a los actores enfrentarse a las gramáticas corporativistas y progresistas de la educación.

Referencias

- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformations: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garber [Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990].
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. España: Siglo XXI Editores.
- Leonardo, Z. (2005). Política y ética de la solidaridad en McLaren: Notas sobre pedagogía crítica y la educación radical. En: *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1991). *Critical Pedagogy: constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope*. En: *The Sociology of Education in Canada*. No. 173 (1), pp. 137-160.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Nueva York y Londres: Routledge.
- McLaren, P. (2000a). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Lahman: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2002). Si de ofrecer espacios se trata. Entrevista a Peter McLaren.
- McLaren, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.