



Universitat de Lleida
Facultat d'Educació,
Psicologia i Treball Social



TRABAJO DE FINAL DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Curso académico 2019-2020

**LA ACTUALIDAD DE LAS PEDAGOGÍAS
CRÍTICAS Y SU CAPACIDAD DE
TRANSFORMACIÓN SOCIAL**



Autor: PELLO LASA APEZETXEA

Tutora: CARME MOLET

Lleida, 1 de mayo de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
METODOLOGÍA.....	5
UN BREVE INCISO SOBRE LA PEDAGOGÍA	6
LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL	7
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	10
La corriente Marxista	11
La nueva sociología de la educación	15
La corriente reconceptualista	16
La fenomenología y la hermenéutica.....	17
LAS TEORÍAS POS-CRÍTICAS	19
El multiculturalismo	20
Las pedagogías feministas.....	22
La teoría Queer.....	25
Raza y etnia	26
Los estudios culturales	30
El pos-modernismo	32
ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	34
La teoría de la liberación y la educación bancaria	34
El currículo oculto.....	36
La política cultural	37
El pensamiento crítico.....	38
La investigación acción.....	39
El diálogo en la enseñanza	41
ACTUALIDAD DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.....	42
¿ES CAPAZ LA PEDAGOGÍA CRÍTICA ACTUAL DE TRANSFORMAR LA REALIDAD SOCIAL?	48
REFLEXIÓN FINAL.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	57

PALABRAS CLAVE

Educación, pedagogía, crítica, pos-crítica, actualidad, transformación social.

MODALIDAD

Trabajos de revisión crítica y actualización teórica.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer la actualidad de las pedagogías críticas, a través de un análisis de su evolución y de su actualidad y analizar si la actualidad de las pedagogías críticas tiene capacidad de transformación social.

El trabajo comienza por analizar la pedagogía tradicional, seguida por el estudio de las pedagogías críticas y, por último, de las pedagogías pos-críticas.

Se concluye que las pedagogías críticas han expandido la comprensión sobre los procesos de dominación, pero al dejar a un lado la lucha de clases y la práctica contra las relaciones sociales existentes, su capacidad de transformación se ha visto limitada.

INTRODUCCIÓN

Las pedagogías críticas buscan que el ser humano sea sujeto de la realidad, que reflexione sobre la misma y que la transforme. Una realidad cambiante que necesita de nuevos marcos para su interpretación, por ello la pedagogía crítica se ha nutrido de nuevas corrientes teóricas para actualizar su teoría.

Con el surgimiento del neoliberalismo y de la globalización, las estructuras socioeconómicas y geopolíticas han sido modificadas, lo que ha llevado a un deterioro de las condiciones materiales y subjetivas de las clases trabajadoras y a una reducción del Estado del Bienestar; a un aumento del extractivismo, expoliación y despojo en los países poscoloniales; de cierre de las fronteras y de necropolítica; a un retroceso en los derechos de las mujeres y a un incremento de la violencia hacia las mismas y hacia las sexualidades disidentes; y por último, y no por ello menos importante, a un deterioro del medioambiente nunca antes visto. Todo ello ha desencadenado la emergencia y la articulación de nuevas luchas, dando lugar a un nuevo escenario de subjetividades y de agentes de lucha.

Además, los avances en la tecno-ciencia hacen aparecer otras coordenadas de conocimiento, lo que también afecta a la renovación de las pedagogías. Esto conlleva que la pedagogía tenga que actualizar sus teorías para adaptarlas a la realidad actual, incorporando todo este nuevo escenario a los contenidos y prácticas educativas.

Por lo tanto, ante la necesidad de un cambio tanto en las estructuras económicas como en la subjetividad, es necesario investigar en qué medida los nuevos aportes de las pedagogías críticas favorecen la comprensión de esta nueva realidad y la necesaria transformación social.

OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivos explorar las pedagogías críticas a través del estudio de las pedagogías tradicionales, las pedagogías críticas y pos-críticas; y la renovación de las mismas.

Asimismo, pretende conocer las aportaciones de las pedagogías críticas en relación a los nuevos acontecimientos, y a su capacidad actual de transformación social.

METODOLOGÍA

Dado mi interés por la transformación social, había estudiado anteriormente la pedagogía crítica y me era de sumo interés conocer cuál es la actualidad de la misma. El trabajo comienza con una introducción de la pedagogía y el estudio de la pedagogía tradicional. Después se estudia la pedagogías críticas y sus vertientes y la crítica realizada por las pedagogías pos-críticas.

Para la realización del trabajo, he utilizado bibliografía de textos que ya había leído y nuevos artículos y libros, los conocimientos iniciales me han facilitado tanto la búsqueda de nuevos textos, como el desarrollo del trabajo. Dado la extensión del periodo estudiado, me ha sido de gran utilidad la recopilación de Tomaz Tadeu de Silva publicada en su libro Espacios de identidad, en 1999. Siguiendo su propuesta, he estructurado el trabajo contrastando las pedagogías tradicionales, las pedagogías críticas y pos-críticas. Si bien en ocasiones los límites son difusos, recorrer estas tres líneas de pensamiento me han permitido entender mejor los diferentes aspectos tratados.

El trabajo empieza por reunir información general sobre el tema, comparando los conocimientos iniciales con las nuevas teorías. Más tarde, se estructura en diferentes apartados y se escoge la información pertinente para cada uno. Por último, se analiza la información, se desarrollan los diferentes apartados y se elaboran las conclusiones.

UN BREVE INCISO SOBRE LA PEDAGOGÍA

Antes de pasar a analizar las pedagogías críticas, primero definiremos los conceptos con los que vamos a trabajar.

Para poder analizar la actualidad de las pedagogías críticas, primero debemos definir los conceptos con los que vamos a trabajar. Antes de introducirnos en la pedagogía crítica, debemos analizar la pedagogía.

Etimológicamente, la palabra pedagogía viene del griego, donde “paidos” significa niño y “gogia” se refiere a conducir o llevar (Mercado, 2008). Abbagnano et al., (1964) explican que, aunque la mayoría de estudios sobre la historia de la pedagogía empieza por el estudio de la Antigua Grecia, otras civilizaciones como la egipcia, la India o la china ya habían elaborado formas educativas antes que los griegos, por lo que, si bien el concepto de pedagogía se creó en la Antigua Grecia, el uso de la pedagogía es anterior a el uso de la propia palabra.

La pedagogía está relacionada con aspectos de la formación integral del ser humano y ente social ligado a perspectivas culturales, económicas y sociales de su entorno, entendiendo al ser humano que evoluciona a través de la experiencia (Mercado, 2008).

En sus orígenes, se refiere al fenómeno educativo, tomando el nombre de filosofía de la educación o pedagogía. Además de ello, tiene un significado más amplio, abarcando también a algunas ciencias como la psicología, la sociología y la didáctica (Abbagnano et al., 1964).

Según Fullat (1992), la pedagogía es la ciencia de la educación. Por otra parte, para Guanipa (2008) añade que es el conjunto de saberes que se ocupan de la educación, ligada a los aspectos psicológicos de los niños y las niñas en la sociedad, por lo que debe estar ligado a otras ciencias sociales como la sociología, la economía la antropología y otros campos sociales que están relacionados con el humano entendido como un ser social que forma parte del contexto histórico. Este autor se refiere al conjunto de

acciones llevados a cabo dentro del campo educativo, utilizando métodos que le den una sistematicidad al estudio de la problemática educativa.

Por su parte Sánchez (1982), considera al sujeto como un ente social creado por la sociedad que, al mismo tiempo que crea la persona, crea la propia sociedad. Este autor toma la pedagogía como un fruto de la experiencia y de la observación y no de la reflexión.

Con una mirada más marxista, Ponce (2005) explica que los ideales pedagógicos no se crean aislados de la realidad, sino que están ligados a la estructura económica de las clases sociales, por lo que es un reflejo en cada momento histórico de los intereses y aspiraciones de las clases sociales.

Por lo tanto, la pedagogía es entendida de distintas maneras, pero todas la relacionan con la educación y con la formación del ser humano.

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Para poder analizar la pedagogía crítica, primero es necesario estudiar las pedagogías que le han precedido. La pedagogía tradicional aparece en el siglo XVIII en la educación occidental moderna junto a la creación de la escuela como institución y alcanza su mayor nivel junto al advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX (Cavazos, 2013).

En este contexto las mujeres pudieron comenzar en la educación, aunque esta educación tenía como objetivo desarrollar las capacidades en el manejo de las labores domésticas. A mediados de siglo, se empezaron a incorporar las primeras maestras. A partir de la segunda mitad del siglo XIX aparecen las primeras leyes en países occidentales que hablan sobre la escolarización obligatoria de las niñas, aunque con un currículo diferente al de los niños. En los comienzos del siglo XX empezaron a implantarse los primeros programas de educación mixta (Gordillo, 2015).

Según Ponce (2005), esta pedagogía reflejaba los intereses de la burguesía de la época. La economía evolucionó pasando desde la cooperación simple, a la manufactura, y desde la manufactura a la gran industria. Acorde a las necesidades de la industria, se creó la Didáctica magna, las bases para establecer la rapidez en la enseñanza, a través del ahorro de tiempo y de la consiguiente fatiga. Con el desarrollo de la industria, se creaban máquinas cada vez más complicadas de dirigir, por lo que era necesario una instrucción de la clase trabajadora, como una condición necesaria de su propia explotación.

En esos tiempos se empezó a responder a preguntas sobre los objetivos y los modelos de la escolarización de masas. Surge el debate, todavía hoy vigente, en torno a si se pretendía formar a un trabajador especializado o impartir una educación general y académica a la población.

Según Bobbit en Da Silva (1999), la escuela debe funcionar de la misma manera que lo hacen las empresas, tanto industriales como comerciales, por lo que este modelo estaba volcado hacia la economía, teniendo como base principal la eficiencia. El sistema educacional debería ser tan eficiente como las demás empresas, teniendo que establecer los objetivos de ésta. Dela misma manera, los objetivos de la educación, deberían basarse en desarrollar las habilidades necesarias para las ocupaciones de la vida adulta dentro de la sociedad existente.

Ahora bien, al margen de todas estas cuestiones políticas y económicas, la teoría tradicional del currículum se nombra a sí misma como una teoría neutra, científica y desinteresada, alejada del contexto social e histórico, tal como explica Da Silva (1999). Para este autor, aunque la pedagogía tradicional buscara nombrarse como neutral, atendía a los intereses de la burguesía, creando una educación para la futura venta de fuerza de trabajo.

La teoría tradicional del currículum se nombra a sí misma como una teoría neutra, científica y desinteresada, alejada del contexto social e histórico al que pertenece.

Esta pedagogía tradicional busca desarrollar la individualidad, las potencialidades del alumnado y que alumnos y alumnas se reconozcan como seres humanos únicos. El contenido que se imparte en la enseñanza se toma como el conocimiento acumulado por la humanidad que es transmitida por el profesorado. Este contenido es interpretado como una verdad absoluta, sin tener ningún nexo con el contexto histórico y social de los alumnos y las alumnas (Cavazos, 2013). Se fundamenta en la disciplina, en la rigidez y en el orden. Necesita de un profesorado con una considerable preparación y cuyo objetivo es preparar al ser humano disciplinado que esté al servicio de la sociedad (Da Silva, 1999). Según Ponce (2005), el objetivo era impartir una educación para el hombre libre dedicado a los negocios y evitar que las masas sean conscientes de sí mismas, de esta manera la explotación sería más sencilla.

Acosta (2005), especifica que en este tipo de pedagogías hay un control jerárquico, siendo éste de arriba hacia abajo, desde la institución, pasando por el profesor hasta el alumno. Las decisiones se toman en la cúspide y las demás partes no tienen ninguna incidencia en ellas; se ejerce un control de arriba hacia abajo, de la institución al profesor, y de este al alumno. Lo fundamental es el intelecto, no la persona. Mediante esta tendencia se proporciona una cultura general, en la que cada alumno llega por su propio esfuerzo a su plena realización como persona. El compromiso de la escuela es con la cultura, mientras que los problemas sociales pertenecen a otro ámbito, a la sociedad. Por lo tanto, según estas teorías, se piensa en una educación sin ningún tipo de compromiso con los problemas sociales.

Esta pedagogía reconoce la escuela como institución, cuya responsabilidad es educar a todas las clases sociales, siendo la primera institución del estado para realizar la política de la orientación social. La función de ésta es preparar al alumnado para su futura función social, según las capacidades individuales de las personas, que se deben adaptar a las normas vigentes de la sociedad, a través del desarrollo de una cultura individualista (Da Silva, 1999). La escuela, como institución del estado, tiene los mismos objetivos que éste último. Por lo tanto, la escuela está al servicio del Estado y de sus intereses.

Según Ponce (2005), la educación ha estado siempre al servicio de las clases dominantes. La escuela, al ser un instrumento al servicio del Estado, los alumnos que la frecuentan adquieren la ideología de la burguesía, es decir, la mentalidad y la conducta que fortalece la propia existencia de la clase dominante. La instrucción de las masas era para la burguesía una causa de riqueza y de poder, por lo que era utilizado para los intereses de las clases explotadoras.

Aunque esta pedagogía constituye que en la educación todos tienen las mismas oportunidades, en realidad esconde la división de la sociedad en clases y las diferentes condiciones económicas y sociales de las personas (Da Silva, 1999). No obstante, uno de los méritos que se le atribuye a esta pedagogía es la de sopesar la asistencia masiva a la escuela (Da Silva, 1999).

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Tal y como hemos visto, la pedagogía tradicional no busca cuestionar la educación o el conocimiento dominante, ni la estructura social, sino que toma esta última como referencia para centrarse en las formas de organización y creación del currículo. Por ello, las pedagogías tradicionales, al considerarse neutras, aceptan los conocimientos dominantes y se centran simplemente en cuestiones técnicas (Da Silva, 1999). Por el contrario, las teorías críticas entienden que no existen teorías neutras o desinteresadas,

sino que todas están implicadas en relaciones de poder y responden al interés de los grupos hegemónicos.

Las teorías críticas surgen en los años 60 junto a movimientos sociales y culturales, buscando invertir las bases de las pedagogías tradicionales. Estas teorías pretenden crear una sociedad más justa, a través de la emancipación, en el cual las personas sean capaces de transformar sus circunstancias por sí mismas. De esta manera, buscan que las personas tengan mayor control de sus vidas. Tiene el nombre de teoría crítica porque busca la emancipación mediante la toma de conciencia crítica, problematizando las relaciones sociales. Esta manera de pensar ha sido incorporada al marco de la educación, dando lugar a la pedagogía crítica (Magendzo, 2003).

Las teorías críticas entienden que no existen teorías neutras o desinteresadas, sino que todas están implicadas en relaciones de poder y responden al interés de los grupos hegemónicos.

Las teorías críticas abarcan varias corrientes que defienden diferentes posturas e investigan sobre diferentes cuestiones. Por lo tanto, para poder entender la complejidad y la diversidad de la pedagogía crítica debemos analizar algunas sus fuentes.

La corriente Marxista

Varios autores marxistas han tenido una gran influencia en las pedagogías críticas. Iniciaremos este apartado con Makarenko (1975), el cual propone una educación donde la colectividad está muy por encima de cualquier individualidad. Esta educación debe

estar en contacto con la realidad que vive la sociedad y los propios alumnos, busca crear personas activas en la sociedad, que sean conscientes de la misma y sepan interpretarla y cambiarla.

La corriente crítica marxista toma la lucha de clases como el motor de la historia, donde la educación está creada bajo los intereses de la clase dominante.

Gramsci es otro de los autores marxistas cuyas tesis continúan influenciando, todavía hoy, las pedagogías críticas. Según Gramsci y Manacorda (1972), la educación no puede ser neutral y responde siempre a intereses de clase. Asimismo, la clase social que posee el control de los medios de producción, tendrá el control sobre la hegemonía de la totalidad, es decir, sobre el modo de concebir la realidad de las personas en un momento y lugar concreto. La escuela forma parte de la hegemonía de la clase social dominante, ya que la hegemonía de una clase sobre la otra no se basa únicamente en la dominación, sino que incluye también la dirección intelectual y moral.

Este autor propone una escuela unitaria con el propósito de acabar con la diferenciación de escuelas que crean a los obreros y las escuelas que crean a los dirigentes, situando a todos los ciudadanos en las mismas condiciones. Para poder construir una sociedad en la cual se puedan realizar las más validas aspiraciones del ser humano, la educación social debe estar asociado a la transformación social. En esa escuela, se buscaría formar a un sujeto crítico e histórico, procurando la síntesis entre la experiencia y el pensamiento, y organizando procesos colectivos que enfrentaran la concepción ética y moral vigente.

Una de las líneas de pensamiento más importantes de renovación del marxismo fue la desarrollada por la escuela de Frankfurt¹, sus componentes realizaron una crítica al marxismo ortodoxo, en cuanto establecía una relación jerárquica entre las fuerzas materiales de la sociedad y la cultura, relegando la cultura a ser un reflejo de la estructura económica. El marxismo económico establecía que las fuerzas económicas tenían preferencia a cualquier otro ámbito de la realidad, y dejaba la dimensión cultural y psíquica en un segundo plano, creyendo que los cambios económicos comportarían la solución de todos los demás problemas (Giroux, 2003).

Para algunos de los autores de la Escuela de Frankfurt, el marxismo no había desarrollado suficientemente la sensibilidad como reacción instintiva contra la crueldad, la brutalidad y la injusticia. Por ello, ven necesario desarrollar una conciencia y una sensibilidad críticas colectivas como requisito previo a la liberación de la humanidad, donde la crítica y la creación de una nueva sensibilidad tendrían un papel fundamental en la emancipación.

En las pedagogías críticas es fundamental el concepto de ideología desarrollado por Althusser. Althusser (1985) conecta la educación con la ideología, siendo esta central para la creación de diferentes teorizaciones críticas en cuanto a la educación, fundamentadas en el análisis marxista. Desde esta perspectiva, la sociedad capitalista necesita de la reproducción de sus componentes tanto ideológicos como económicos. Según su visión marxista, la sociedad capitalista se derrumbaría si no existieran mecanismos que garantizan que el status quo no sea cuestionado, lo cual se puede conseguir a través de la represión o de la ideología. La ideología se forma a través de los ideales que llevan a las personas a aceptar las estructuras sociales vigentes. Entre los mecanismos ideológicos del estado se encuentra la escuela, siendo ésta un aparato muy influyente, ya que actúa sobre toda la población y esta influencia perdura en el tiempo.

¹ Se conoce como escuela de Frankfurt a un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud y cuyo centro estaba constituido en el Instituto de Investigación Social, inaugurado en 1923 en Fráncfort. Max Horkheimer se convirtió en el director del Instituto en 1930. Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Félix Weil, Gershom Scholem, Eric Fromm, Friedrich Pollock fueron los fundadores, cuyo pensamiento tuvo continuidad en una nueva generación a la que pertenecen Jurgen Habermas, Claus Offe y Axel Honneth.

La escuela lleva a las clases oprimidas a la obediencia y sumisión, mientras que las clases dirigentes aprenden a dirigir y controlar, tanto de forma directa a través de los estudios sociales, la geografía o la historia como de forma indirecta a través de disciplinas técnicas.

Así pues, la teoría de Althusser se centra en conocer cuál es la relación entre la economía y la escuela, es decir, entre la producción y la educación. La escuela y la educación son herramientas que favorecen la reproducción de la división de clases. Varios son los autores que posteriormente han adoptado sus aportaciones teóricas y propuestas pedagógicas.

Bowles y Gintis (1981), relacionan el aprendizaje con las actitudes que necesita un trabajador o trabajadora capitalista, como la obediencia a las órdenes, la puntualidad, la constancia y la confiabilidad en el caso del oprimido. En cambio, el aprendizaje de la clase opresora se relaciona con la capacidad de dirigir, de formular proyectos y de conducirse en forma autónoma. Según estos autores, la escuela reproduce las relaciones de los puestos de trabajo, no desde el mismo currículo sino representando papeles dirigentes o subordinados. Mientras parte del alumnado aprende la subordinación, contrariamente, el que proviene de las clases dirigentes practican actitudes de dirección y autonomía. De esta manera, la reproducción de la estructura social es protegida mediante la reproducción de la cultura dominante, la cultura de las clases dominantes, es decir, sus valores, costumbres, hábitos, modos de comportarse... En cambio, los valores y hábitos de las clases oprimidas no son considerados cultura (Bowles y Gintis, 1981).

También para Apple (1986), la sociedad capitalista se basa en la dominación de clase y ésta no se puede deducir simplemente de la estructura económica, sino que la hegemonía también tiene su papel, la cual se refiere al convencimiento ideológico que realiza la clase dominante para mantener su opresión, siguiendo la línea de pensamiento iniciada por Gramsci.

Asimismo, el currículo es un espacio de lucha de valores, significados y propósitos, en el cual se reflejan los intereses de las clases dominantes, así como la resistencia de las clases oprimidas por no ser convencidas de la legitimidad de la estructura social vigente. La clave se encuentra en conocer las formas por las cuales algunos conocimientos se consideran legítimos y otros no (Apple, 1986).

La nueva sociología de la educación

La sociología fue la base mediante la cual se realizó la crítica al currículo en Inglaterra. La visión antigua de la sociología investigaba el fracaso escolar del alumnado perteneciente a la clase obrera, a través de una investigación empírica y estadística de los resultados dispares creados por el sistema educativo (Moore y Young, 2001).

La nueva sociología de la educación² surge a través de la crítica a la antigua sociología, ya que esta última analizaba simplemente la clase social, la situación familiar y los resultados escolares. De esta manera, no estudiaba ni cuestionaba el currículo ni las formas de conocimiento como productoras de las desigualdades.

La nueva sociología de la educación toma el currículo y las formas de conocimiento como parte de la producción de desigualdades.

² Emile Durkheim, es considerado el iniciador de la sociología. Entre los pensadores más relevantes de la Sociología de la educación, sobresale Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. También destacan los aportes del sociólogo y lingüista Basil Bernstein.

Esta corriente pone en cuestión el currículo tradicional, donde lo importante es que los alumnos sean exitosos. Destaca que la conciencia y el conocimiento están construidas socialmente y que están relacionadas con las estructuras sociales, institucionales y económicas. El objetivo de la sociología de la educación consiste en poner las categorías vigentes en cuestión, desnaturalizarlas y mostrar el carácter histórico, social, contingente y arbitrario de las mismas, elaborando propuestas alternativas a los currículos vigentes, que se centran en la crítica sociológica e histórica (Young, 1982).

Tiene como objetivo conocer las relaciones existentes entre el currículo y el poder y entre la organización del conocimiento y la distribución del poder. Por ello, investiga la relación entre la selección y distribución del conocimiento y la distribución económica y social.

Asimismo, pretende remarcar tanto las formas en las cuales la conciencia y el conocimiento son construidos socialmente, como su vinculación con las estructuras económicas, sociales e institucionales (Moore y Young, 2001).

La corriente reconceptualista

Otra corriente de la pedagogía crítica es la reconceptualista. La crítica que surgió en Europa a la pedagogía tradicional se centró en campos que no eran directamente pedagógicos, como la corriente marxista, pero en Estados Unidos y Canadá, la crítica a las perspectivas conservadoras se centra en aspectos de la educación (Da Silva, 1999).

Los reconceptualistas critican los parámetros tecnocráticos de los modelos ofrecidos por Bobbit y Tyler, cuestionando que el carácter técnico del currículo no tenía cabida dentro de las teorías sociales. Por ello, incluya diferentes teorías sociales como la fenomenológica y la marxista para la crítica del currículo, aunque no se identificaban con esta última (Da Silva, 1999).

La crítica al currículo en Estados Unidos se dividió, creando una vertiente que utilizaba conceptos marxistas y relacionaban la influencia de las estructuras económicas y políticas en la reproducción social mediante la educación y el currículo, y otra, que se basaban en la fenomenología y la hermenéutica, centrándose en los significados subjetivos dados por las personas a sus experiencias pedagógicas y curriculares (Da Silva, 1999).

La corriente reconceptualista critica el carácter técnico del currículo, abarcando diferentes teorías como las fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas.

El movimiento fue criticado por autores inspirados en la corriente marxista, como Apple (1982), argumentando que la reconceptualización era un retorno a lo personal y a lo subjetivo. De esta manera, la reconceptualización solamente abarcó a las concepciones fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas.

La fenomenología y la hermenéutica

La fenomenología y la hermenéutica, se basan en los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares y la autobiografía se centra en explorar cómo se forman la subjetividad e identidad de las personas (Da Silva, 1999).

Según Da Silva (1999), la fenomenología se centra en cuestionar los significados ordinarios de la cotidianidad para poder llegar a la esencia de las cosas, poniendo en discusión las categorías creadas. Estas categorías son sustituidas por la experiencia vital. El significado se da a partir de lo personal y subjetivo y se conecta con la sociedad a través de las conexiones intersubjetivas.

Asimismo, la apropiación del significado implícito en la experiencia vital se consigue a través de la destrucción y la construcción hasta interpretarlo como su verdad (Barbera e Inciarte, 2012).

La fenomenología toma la experiencia propia como la base del conocimiento de la realidad. La hermenéutica se centra en la reflexión y en la interpretación de las cosas, dando importancia al lenguaje.

Pinar y Grumet (1976), explican las posibilidades que la fenomenología tiene en el ámbito del currículo, siendo ésta la que experimenta un enfrentamiento más directo con el currículo tradicional, en cuanto el curriculum tradicional se centra en las disciplinas y materias y la fenomenología se basa en la experiencia. Para la fenomenología, el currículo es un espacio en el cual el profesorado y el alumnado examinan los significados de la vida cotidiana que han sido previamente impuestos, un espacio de aprendizaje que parte de su propia experiencia vital.

Asimismo, la apropiación del significado implícito en la experiencia vital se consigue a través de la destrucción y la construcción hasta interpretarlo como su verdad (Barbera e Inciarte, 2012). Para este autor, la experiencia vivida como experiencia subjetiva es la base para alcanzar el conocimiento de las cosas.

Según Barbera e Inciarte (2012), la experiencia vivida como experiencia subjetiva es la base para alcanzar el conocimiento de las cosas.

La hermenéutica es la capacidad para interpretar un texto, y entender tanto el escrito como al autor y su intención. El sentido, se localiza en el lenguaje y no en la realidad, siendo el lenguaje de suma importancia en el texto (Beuchot, 2010). En el ámbito

educativo, la hermenéutica se centra en la reflexión y en la interpretación de las cosas (Moreu y Prats, 2010).

La autobiografía ha sido combinada con la fenomenología para adquirir los aspectos formativos del currículo. El método autobiográfico, además de unir lo individual a lo social, saca a la luz los momentos y los aspectos formativos de la vida, centrándose en la vida pedagógica y educativa, teniendo una dimensión formativa y autotransformadora (Domínguez, 1986). Este método busca la emancipación y la liberación, ya que posibilita unir el conocimiento escolar, la historia de vida y el desarrollo intelectual y profesional.

LAS TEORÍAS POS-CRÍTICAS

Las teorías pos-críticas, son el grupo de teorías que ponen en cuestión algunos aspectos de las teorías críticas. El prefijo “post” en cualquier escuela de pensamiento conlleva problematizar y cuestionar las bases del anterior movimiento (Laclau y Mouffe, 1985). De esta manera, se establece una línea temporal entre las teorías tradicionales, las teorías críticas y las teorías pos-críticas (Lopes en Da Silva, 2013).

Las teorías pos-críticas se configuran con trabajos post-estructuralistas, post-coloniales, post-modernos, feministas y multiculturalistas (Da Silva, 1999).

Las teorías pos-críticas vienen a cuestionar las teorías críticas a través de diferentes corrientes.

De la misma manera que las pedagogías críticas, las pos-críticas abarcan diferentes campos, por lo que es necesario analizarlos para entender mejor la crítica realizada a las pedagogías críticas marxistas y los aspectos que incorporan.

El multiculturalismo

El multiculturalismo es originario de los países dominantes del norte, siendo un movimiento ambiguo, ya que, por un lado, es una corriente de reivindicación de grupos culturales dominados con el objetivo de que se reconozcan sus propias formas culturales dentro de la cultura nacional, y por el otro, es visto como solución a los inconvenientes que puedan presentar la estancia de grupos raciales y étnicos al interior de la cultura dominante (Dayrell, 2009).

Las culturas provienen de las diferentes maneras en la que los grupos humanos, los cuales son sometidos a diferentes condiciones ambientales e históricas, llevan a cabo su potencial creativo. Por lo tanto, las diferencias culturales solamente serían la manifestación de características humanas profundas. Así, los grupos culturales quedan nivelados a través de su común humanidad (Hall, 2010).

El multiculturalismo humanista defiende que los diferentes grupos culturales se igualan al pertenecer a la misma humanidad, abogando por el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica entre las diferentes culturas. La visión humanista es criticada por parte de corrientes más políticas, reprochando la concepción de las diferencias culturales separada de las relaciones de poder. Un currículo basado en esta corriente se centra en los valores de tolerancia, respeto y convivencia armoniosa entre las culturas (Hall, 2010).

El multiculturalismo tiene como objetivo que las culturas de los grupos dominados sean reconocidas.

Para la concepción pos-estructuralista del multiculturalismo, la diferencia es un proceso lingüístico y discursivo, la cual no se puede concebir de forma absoluta, ya que se es diferente en relación a otra cosa, considerada como no-diferente. Si los términos de la diferencia son evaluados por un lado positivamente y por el otro lado negativamente, es porque están condicionadas por las relaciones de poder (Hall, 2010).

Para la concepción materialista del multiculturalismo, los procesos institucionales, económicos y estructurales participan en la base de producción de los procesos de discriminación y desigualdad fundamentados en la diferencia cultural. De esta manera, el racismo no se puede analizar mediante procesos discursivos, sino que deben estudiarse las estructuras institucionales y económicas, combatiendo tanto las expresiones lingüísticas racistas como la discriminación racial en el empleo, la educación y la salud. Asimismo, como las diferencias se reproducen y producen constantemente mediante las relaciones de poder, el análisis se debe centrar en las relaciones de poder que realizan la producción. Por lo tanto, un currículo fundamentado en esta concepción enseñaría la tolerancia y el respeto y analizaría los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de las relaciones de poder (Hall, 2010).

Según Hall (1990), el multiculturalismo manifiesta que la desigualdad en la educación y en el currículo se crea en función de otras dinámicas, como las de género, raza y sexualidad y no queda reducida a la dinámica de clase social. Igualmente, nos muestra que la igualdad no se consigue mediante la igualdad de acceso al currículo hegemónico sino modificando transcendentamente el currículo existente, haciendo que muestre las formas por las cuales es producida la diferencia a través de las relaciones sociales de asimetría.

Las pedagogías feministas

Otro de los aspectos por lo que las teorías críticas del currículo han sido criticadas es por ignorar dimensiones como el papel del género y el de la raza en el proceso y reproducción de la desigualdad, por su tendencia a desvalorizar todo aquello que no estuvieran directamente relacionados con la clase social.

Los primeros estudios desde la perspectiva de género dentro del ámbito de la educación son creados entre las décadas de los años setenta y ochenta, y adquieren una gran relevancia gracias a la fuerza que el feminismo, como movimiento social estaba teniendo, consiguiendo un espacio en el mundo académico (Rifà, 2003). La ascendente dimensión que ha tomado el movimiento feminista ha forzado a las teorías críticas a tomar en cuenta el papel del género en la creación de la desigualdad y a incluir otras relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista, además de la dinámica de clase. La expresión “género”, separándose del término “sexo”, alude a los aspectos que han sido socialmente construidos mediante el proceso de identificación sexual (Da Silva, 1999).

Las pedagogías feministas trabajan desde la perspectiva de género, considerando el papel del género en la creación de desigualdades y mostrando de qué manera se manifiesta el patriarcado en la educación.

Según Rifà (2003), el estudio de la educación y del currículo mediante el género, sacan a la luz las relaciones de poder que genera el capitalismo y las distintas formas del patriarcado que se generan en todos los ámbitos de la educación. De esta manera, se defiende que la epistemología no puede ser neutral. El feminismo enseña que las

dimensiones de poder en la sociedad también se rigen a partir del patriarcado, además del capitalismo. Para estos feminismos, existe una desigualdad que divide a hombres y mujeres, en el cual los hombres se apropian de la gran parte de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad, extendiéndose a la educación y al currículo (Louro, en Da Silva, 1997).

En el ámbito de la educación, el feminismo reivindica en un principio el derecho al acceso a la misma. El nivel de educación de mujeres, sobre todo en países subdesarrollados, es más bajo que el de los hombres, mostrando el desigual acceso a las instituciones educativas. Incluso, en los países en los cuales el acceso es supuestamente igualitario, las desigualdades se muestran internamente en escuelas que forman parte de las propias instituciones educativas, por lo que el currículo reproduce y es reflejo de las mismas. El acceso desigual se debe a creencias y actitudes establecidas en la sociedad y en las instituciones, considerando los estereotipos vinculados al género como responsables de la relegación de las mujeres a profesiones y currículos inferiores (Gore y Manzano, 1996).

En una segunda etapa, el feminismo lucha por transformar las instituciones, de manera que contemplen los intereses y las experiencias de las mujeres, mostrando que el acceso igualitario no puede ser igualitario en un mundo dominado y definido por los hombres. Diferentes análisis feministas entienden que la sociedad se rige mediante los intereses y las formas masculinas de pensamiento y conocimiento. Según Gore y Manzano (1996), el currículo refleja los intereses y las experiencias masculinas, a través de la valoración de la separación del sujeto y el conocimiento, el dominio y el control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia, y la desvalorización de las conexiones entre la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación. Es decir, el currículo valora las experiencias e intereses de los hombres y deja a un lado las experiencias e intereses de las mujeres.

La propuesta de esta corriente consiste en que el currículo refleje los intereses y las experiencias tanto femeninas como masculinas. Otra propuesta consiste en no acabar

con los papeles que les han atribuido históricamente, sino transformar las instituciones para poder reproducir y reflejar las cualidades y experiencias que son consideradas femeninas y deseables. Además, intentan crear un ambiente de aprendizaje que valore y fomente el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo en oposición a los valores de competencia e individualismo, los cuales son dominantes en las aulas tradicionales (Gore y Manzano, 1996).

Algunas feministas post-estructuralistas critican la posición que se le da al profesor en la pedagogía crítica, en cuanto se le posiciona como el que tiene las herramientas para lograr la liberación de los alumnos, tomando el concepto de “emancipación” como una retórica de poder, ya que es el hombre quién tiene las herramientas para conseguir la liberación (Gore, 1996). Tal como argumentan, autores como Giroux se contradicen al defender la autoridad emancipadora del profesor, ya que surge de una posición de autoridad en la cual este puede ejercer un poder importante sobre los alumnos. Además, es el profesor el que pretende que el alumno problematice el poder sin que el mismo docente cambie su posición pedagógica. Como el docente es quién libera y el que tiene las herramientas para hacerlo, todo comienza y termina desde el docente.

Gore y Manzano (1996), critican así mismo a algunos pedagogos críticos el hecho de que no profundizan en prácticas pedagógicas concretas, sino que se limitan a crear un contenido abstracto. Por esto, creen que sería beneficioso la realización de prácticas específicas adaptadas a contextos concretos, de manera que no se prescriban normas generalizadas. Así mismo critican el uso del lenguaje creado por la pedagogía crítica, (basado en los conceptos de la Escuela de Frankfurt y el marxismo) el cual ratifica la posición autoritaria del teórico, que utiliza un lenguaje que crea distancias y no es emancipador, ya que es inaccesible para personas no habituadas al mismo.

Dentro de las pedagogías feministas, caben destacar también los estudios centrados en las significaciones hegemónicas de la masculinidad dentro de la educación, como son “Men’s Studies”, que tienen como objetivo conocer como las diferentes masculinidades conviven y mantienen el orden patriarcal y heterosexual (Morgade, 2007). Asimismo,

otros autores estudian la correspondencia entre el cuerpo masculino y las relaciones sociales y las formas de construcción de la masculinidad en la sociedad (Alegre, 2012).

La teoría Queer

Otra corriente que forma parte de las teorías pos-críticas es la teoría queer, siendo ésta una problematización radicalizada de las identidades, iniciada previamente por teorías feministas. La utilización del término queer viene dado por la forma despectiva que se le atribuía para referirse a las personas homosexuales (Britzman, 1995).

La teoría Queer cuestiona la “normalidad” de la identidad heterosexual que toma las demás como diferentes y manifiesta que las identidades son construidas por dimensiones sociales, culturales e históricas.

Esta corriente argumenta que las identidades como hombres y mujeres no son construidas solamente por características biológicas, sino que son construidas histórica y socialmente. Tal y como las identidades están construidas socialmente, la sexualidad y las maneras que vivimos la misma están contruidos por dimensiones sociales, culturales e históricas (Britzman, 1995).

El primer objetivo de la teoría queer es cuestionar la identidad sexual heterosexual, la cual está considerada como la normal, tomando como diferente las demás identidades. La heterosexualidad y la homosexualidad son dependientes entre ellas, pero la homosexualidad es tomada como una derivación de la identidad sexual hegemónica, de la heterosexualidad. Esta teoría entiende la identidad como un proceso de significación construido socialmente, sabiendo que toda construcción social está sujeta a las

relaciones de poder. Igualmente, busca que la sociedad piense como una persona queer, es decir, que contemple maneras plurales de pensar los géneros, los sexos y las sexualidades (Butler, 2007).

Centrada en la educación, la pedagogía queer, además de incluir temas sobre la sexualidad o combatir la homofobia en las clases, tiene como objetivo que la sexualidad se incluya en el currículo como un conocimiento lícito, buscando su entendimiento y analizando la sexualidad y la identidad sexual (Butler, 2007).

Britzman (1995), critica los modos en los que se trata la sexualidad, tanto en la escuela la cual utiliza el ocultamiento y la regulación, como en los medios de comunicación, que impulsan la diversión.

Según Planella y Pie (2012), la pedagogía queer no se centra solamente en cuestiones que afectan a colectivos minoritarios, sino que realiza una crítica al sistema, problematizando los discursos sobre la sexualidad dados en la escuela. Además, al no limitarse a la problemática LGTBI en el sistema educativo, toma otras relaciones sociales que se basan en la normalidad-anormalidad. Por lo tanto, la problemática de la discapacidad entra dentro de esta teoría. Históricamente, la homosexualidad se tomaba como un desorden mental, por lo que hay similitudes entre el movimiento queer y el movimiento *cripple*, movimiento que estudia la conceptualización de las discapacidades en distintos espacios sociales y culturales (Planella y Pie, 2012).

Raza y etnia

De la misma manera que las pedagogías feministas, las pedagogías críticas centradas en las dinámicas de la raza y de la etnia argumentan que el currículo no debe tomar la clase social como único eje de las relaciones de desigualdad y de poder dentro de la educación (Meyer en Da Silva, 1999).

De la misma manera que la pedagogía de género, las pedagogías críticas centradas en la raza y en la etnia, comienzan por ocuparse en las cuestiones de acceso a la educación y al currículo, estudiando los factores de fracaso escolar de alumnos que forman parte de grupos raciales y étnicos los cuales se aprecian como minoritarios (Meyer en Da Silva, 1999).

En un segundo período, los análisis pos-estructuralistas de los estudios culturales son un punto de partida desde el cual se comienza a concebir el currículo como un elemento sesgado racialmente. Asimismo, empieza a problematizarse los conceptos de raza y etnia (Meyer en Da Silva, 1999).

Las pedagogías críticas centradas en las dinámicas de la raza y la etnia sitúan estos conceptos como parte de la producción de desigualdades y de poder en el ámbito educativo. Dentro de éstas, las pedagogías decoloniales enfocan la colonialidad del poder.

Los términos etnia y raza están ligados desde su surgimiento a aspectos de saber y poder, siendo términos polémicos, ya que el de raza tiene relación con la oposición entre el hombre blanco y los pueblos colonizados por él mismo. En el siglo XIX, se tomaron como parte de la clasificación científica de las diferencias de los conjuntos humanos. Los estudios genéticos han probado la no existencia de principios físicos y biológicos que puedan realizar la división de la humanidad en razas o etnias. La diferencia entre raza y etnia se encuentra en que en términos generales raza se utiliza para las filiaciones basada en características físicas y etnia para las filiaciones basadas en características culturales. Las teorías pos-estructuralistas consideran que éstos términos deben ser

analizados como términos que están en constante cambio a través de un proceso histórico y discursivo (Da Silva, 1999).

La escuela está llena de influencias nacionales, étnicas y raciales y éstas consolidan el privilegio de las identidades dominantes, entendiendo las identidades dominadas de manera exótica o folclórica (Lima, et al. en Da Silva, 1997).

Esta perspectiva propone integrar en el currículo estrategias que favorezcan la deconstrucción de narrativas e identidades nacionales, étnicas y raciales, tratando tanto de celebrar la diversidad como cuestionarla. Estas estrategias se encuentran dentro de las teorías pos-estructuralistas, de los estudios culturales y de los estudios pos-coloniales. El racismo no se concibe de manera simplista, sino que forma parte de una red de estructuras institucionales y discursivas. Por lo tanto, esta corriente tiene como objetivo problematizar las causas institucionales, históricas y discursivas del racismo (Lima, et al. en Da Silva, 1997).

Para la teoría pos-estructuralista centrada en la problemática de la raza y la etnia, el objetivo debe ser cuestionar de qué manera se construyen las identidades mediante la representación, considerando la representación como una creación lingüística y discursiva subordinada a las relaciones de poder (Da Silva, 1999).

El pos-colonialismo surge con el objetivo de estudiar las relaciones de poder entre las naciones tras las conquistas realizadas por los países europeos en la época colonial y la continua explotación de recursos en la poscolonial, consiguiendo un poder económico, político y cultural. Además del estudio de la actualidad, también analiza la historia de los imperios europeos desde el siglo XV (Fay y Haydon, 2017).

Dentro de las relaciones coloniales, entran tanto las ocupaciones y dominaciones directas como las relaciones de dominación más recientes, las cuales se fundamentan en el imperialismo ideológico y cultural y en la explotación económica (Bhabha, 2012).

Para esta teoría, las narrativas imperialistas forman parte de las herramientas de dominación y las narrativas de los grupos colonizados son tomados como una resistencia a la dominación imperialista (Bhabha, 2012).

Esta teoría busca reivindicar las formas culturales que han sido desterradas por parte de la cultura europea dominante y que muestran las experiencias y formas de vida de las mismas. Por lo tanto, problematiza la explotación económica y la dominación cultural que perpetúan el lugar de privilegio de las naciones imperialistas (Bosi y Capinha, 1992).

La representación es el proceso principal por el cual se forman la identidad cultural y social, tanto la identidad del otro como la propia. La teoría pos-colonial busca confrontar la dominación cultural como única, tomando las diferentes culturas como el resultado de las relaciones de poder entre las culturas dominantes y las dominadas (Bosi y Capinha, 1992).

El pos-colonialismo centrado en la pedagogía, cuestiona las formas en las que la cultura europea dominante aparece en el currículo. De la misma manera, pretende crear un currículo multicultural que incluya conocimientos, cultura y estética que éste relacionada con relaciones de poder, política e interpretación. De esta manera, problematiza las relaciones de poder y los modos en los que se da el conocimiento (Da Silva, 1999).

El pensamiento decolonial está relacionado con la colonialidad de poder, entendida como un sistema de dominación occidental y un proceso histórico. Esta incluye la opresión económica, epistémica y racial y tiene como objetivo explicar cómo distintos procesos se suman al sistema de dominación, basado en el rechazo del pensamiento de los dominados y el favorecimiento de la hegemonía de la modernidad europea. Las relaciones de poder y, por lo tanto, la colonialidad de poder, se entienden desde la unión de las explotaciones de clase, raza y género (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La colonialidad del poder introduce el imaginario colonial dominante, el cual convierte las diferencias coloniales en valores que instauro en la sociedad. La colonialidad creó una clasificación cultural y racial junto a una estructura institucional que concentra estas

clasificaciones, la concreción de donde se aplican y, por último, una perspectiva epistemológica que ocasionó una red de poder y una creación de conocimiento (Quijano, 2019).

El pensamiento decolonial critica la filosofía occidental moderna, la cual ostenta la tendencia jerárquica que posee el pensamiento europeo, imponiéndose como un conocimiento que está por encima de los demás, concibiéndose como único conocimiento válido (Walsh, 2013).

Con el objetivo de resistir para poder seguir viviendo lejos del poder colonial, se han creado diferentes estrategias, prácticas y metodologías en pueblos colonizados. Estas pedagogías tienen como finalidad problematizar y cuestionar la ideología hegemónica de la modernidad occidental, fomentando el pensamiento alejado del mismo y del poder colonial (Walsh, 2013).

Los estudios culturales

Los estudios culturales se enfrentan a la comprensión de la cultura como un privilegio que poseían las clases más pudientes de la sociedad, alegando que la cultura es la manera en la cual vive la sociedad, en la cual se incluyen los sujetos subordinados (Giroux y Simon, 1998).

Esta corriente tiene como objetivo estudiar la cultura, entendida como la experiencia vivida de la sociedad humana. Estos estudios reconocen que la cultura construye las subjetividades y la historia y que está estrechamente relacionada con la economía, la política, lo social y lo epistemológico (Giroux y Simon, 1998).

Los estudios culturales manifiestan que la cultura es la manera en la cual vive la sociedad y no es únicamente cultura dominante.

Consideran que todo conocimiento es cultural y que todo conocimiento está mediado por relaciones de poder.

Los estudios culturales se toman como un espacio donde se unen diferentes estudios, disciplinas y proyectos éticos, políticos e intelectuales que buscan tanto enfrentarse a la división dada en las disciplinas, en la epistemología y en otros ámbitos, como confrontar la división socio-cultural, la cual crea la necesidad del cambio social (Walsh, 2013).

Además, todo conocimiento es cultural, ya que se forma dentro de un sistema de significación. Por lo tanto, todo conocimiento está relacionado con las relaciones de poder, donde los sistemas de significación están relacionados con el mismo (Walsh, 2010).

De esta manera, toman la cultura como un lugar de confrontación en cuanto a la significación social, en la cual se realiza una lucha por imponer los significados de cada grupo a la sociedad (Walsh, 2010).

Para (Hall, 2007), hay una relación entre la cultura, la raza y el poder. Asimismo, el estudio de la cultura crea elementos que son válidos para el cambio social y en él se encuentra una de las luchas más importantes entorno a la hegemonía.

Igual que la educación, los demás campos culturales también tienen un carácter pedagógico, puesto que de una manera u otra enseñan alguna cosa, quieran o no hacerlo y esto tiene un gran papel en la creación de la subjetividad y la identidad dentro de la sociedad (Walsh, 2010).

Su práctica pedagógica tiene como objetivo reflexionar colectivamente rompiendo las formaciones disciplinares y creando nuevas perspectivas, pensando sobre las diferencias dadas en distintos ámbitos, oponiéndose de esta manera al individualismo. A través de estas reflexiones, se busca que haya una intervención en la sociedad y en la política (Walsh, 2010).

El pos-modernismo

El movimiento llamado pos-modernismo muestra que la humanidad está viviendo una nueva época, la pos-modernidad, el cual es posterior a la modernidad. El movimiento no forma una teoría uniforme, sino que contiene diferentes ámbitos, como el intelectual, estético, epistemológico y político (Pinar, 2014).

El pos-modernismo cuestiona la idea de progreso de la modernidad, el vanguardismo, las certezas y las intenciones de emancipación del pensamiento moderno.

Este movimiento sale en contra de la intención de la modernidad de teorizar y abarcar teóricamente el funcionamiento de toda realidad, alegando en contra de la voluntad de dominio y control. La teoría pos-moderna busca terminar con el vanguardismo, con las certezas y las intenciones de emancipación (Da Silva, 1993).

Asimismo, pone en juicio el progreso, el cual se encuentra en el centro de la modernidad, ya que no lo toman necesariamente como algo bueno. Aunque el progreso de la

tecnología y la ciencia, bajo el dominio de la naturaleza, hayan creado grandes beneficios, han dejado grandes inconvenientes a su paso. Además, critica la estructura capitalista, estatal y empresarial, que se constituyen bajo los criterios de la razón, pero que únicamente crea sufrimiento (Da Silva, 1993).

Centrándose en la educación, critica el currículo vigente, siendo este un reflejo de la modernidad. El currículo es lineal y estático y su epistemología es objetivista. De la misma manera, la teoría crítica de la educación y del currículo está sujeto a los principios del modernismo, ya que depende del universalismo y del esencialismo que engloban la modernidad. Por ello, el pos-modernismo duda de las capacidades liberadoras de la pedagogía crítica (Moreira en Da Silva, 1997).

El pos-estructuralismo

El pos-estructuralismo, igual que el pos-modernismo, critica los principios de la educación moderna, donde se encuentran también su corriente crítica, ya que se toma la educación como parte del progreso, de la ciencia y de la razón y como instrumento de creación de los ideales modernos (Da Silva, 1995).

El pos-estructuralismo critica la sistematización y la estructuración total de la realidad, considerando el significado como algo fluido e indeterminado.

Esta corriente implica una transformación del estructuralismo. El estructuralismo se basa en privilegiar la noción de estructura. Ante esto, el pos-estructuralismo toma una posición más moderada en cuanto a la rigidez del estructuralismo. Aunque la

significación siga siendo un pilar, la inamovilidad del significado, se transforma en incertidumbre, fluidez e indeterminación (Da Silva, 1999).

El pos-estructuralismo manifiesta que el sujeto solamente existe como un producto del proceso de producción cultural y social, del discurso, y no como producto de la ideología, tal y como expone el estructuralismo marxista. De la misma manera, el saber no existe sin la intención de poder, siendo estos dependientes entre sí (Da Silva, 1999).

Como el pos-estructuralismo se posiciona en contra de cualquier sistematización, no se han realizado teorías del currículo desde esta corriente. Aún y todo, es evidente que existe una posición pos-estructuralista en diferentes perspectivas actuales en cuanto al currículo. Esta posición además de cuestionar la noción de la verdad, se centra en cuestionar y conocer por qué algo se transformó en “verdadero” (Da Silva, 1999).

A su vez, critica la identidad fijada a través de categorías como la clase social, el género y la etnia utilizado en los discursos críticos, abogando por una visión a lo local, lo parcial y lo múltiple, lo cual puede ayudar a entender las complejas relaciones dadas en la escuela (Rifà, 2003).

ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Las pedagogías críticas ha desarrollado nuevos conceptos y procedimientos que pueden adaptarse a diferentes contextos. Destacaremos a continuación algunos de ellos.

La teoría de la liberación y la educación bancaria

El autor más conocido de las pedagogías críticas es Paulo Freire. Sus aportaciones se centran en crear una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de

reflexión de los oprimidos, ya que, según este autor la liberación se conseguirá a través de la praxis y el reconocimiento de la realidad y de la necesidad de la transformación de la misma.

Freire (1973) critica el currículo vigente, dado que se basa en una educación bancaria, la cual concibe el conocimiento como un cúmulo de informaciones y datos que deben ser transferidos por el profesorado, concibiendo al alumno como un depósito que se puede llenar de conocimientos. Muy al contrario, Freire cree que las personas deben tomarse como seres que problematizan la realidad, que realizan una reflexión crítica y actúan sobre la misma. Según este autor, la pedagogía tradicional tiene un carácter verbalista y narrativo, que está totalmente desvinculado de la situación existencial de las personas que participan en el aprendizaje. Freire critica la relación entre profesorado y alumnado en la pedagogía tradicional, la cual sitúa al alumnado como objeto y al profesorado como sujeto de la educación. Propone que el alumno sea sujeto de la educación y de la realidad a través de la praxis, lo cual implica la reflexión y la acción sobre el mundo para poder transformarlo.

Según Freire, la educación bancaria toma al alumnado como un almacén el cual puede llenarse de conocimientos, sin tener en cuenta el cuestionamiento y la problematización de la realidad.

Para Freire (1973), la educación de los oprimidos debe ser a favor de sus propios intereses. La alienación de la sociedad, mantenida y reproducida en el tiempo, impide la transformación social, por lo tanto, la educación se centrará en la concientización de la clase obrera respecto del mundo, sus problemas y la situación que viven. Y el programa educativo debe estar creado junto al pueblo y a partir de la situación presente, existencial y concreta, que refleje sus aspiraciones.

El currículum oculto

Tal como explica Torres (1991, 2020), la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra significado, por ello las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo, estas relaciones forman el currículum oculto. La expresión currículum oculto fue acuñada por Philip W. Jackson (Vida en la Clase, 1968), está formado por todas las partes dentro del entorno escolar que, aunque no pertenezcan al currículum, forman parte de los aprendizajes sociales. Este concepto ha tenido una gran importancia en la pedagogía crítica del currículum, ya que toma los procesos sociales como formadores de la subjetividad, sin que la sociedad sea consciente de la misma.

El currículum oculto está formado por todos los aprendizajes dados fuera del mismo currículum escolar, ya que los procesos sociales forman parte de la creación de las subjetividades.

Por ello, son las mismas relaciones sociales en la escuela y no solamente el contenido impartido, las que inculcan las normas, actitudes, comportamientos y valores imprescindibles para la adecuación a las demandas del capitalismo.

El currículum oculto enseña desde las inercias relacionales que nos vienen dadas en la escuela, a través de la organización del espacio de la enseñanza, de la importancia del tiempo, de rituales, normas y reglas. Mediante estas herramientas, se incrusta el conformismo, la obediencia y el individualismo en la normalidad del alumnado.

La política cultural

Giroux (1989) desarrolla la política cultural, influenciado por autores de la escuela de Frankfurt, criticando el carácter técnico y utilitario de las perspectivas dominantes del currículo. Las teorías dominantes, se centran en la eficiencia y la racionalidad burocrática y tecnocrática, omitiendo la naturaleza histórica, ética y política de las acciones humanas y en este caso particular, también del currículo. Estos análisis dejan a un lado las relaciones sociales de poder y control y las que se dan en la propia escuela.

Giroux (1989) sugiere que se pueden realizar acciones a nivel de la escuela y del currículo para poder trabajar en contra del poder y del control, dejando un lugar para la oposición, la resistencia y la subversión.

La política cultural cuestiona la idea de eficiencia del currículo neoliberal, el cual únicamente busca que el alumnado tenga éxito en el mismo.

Tanto la escuela como el currículo deben ser espacios donde los alumnos puedan practicar habilidades democráticas como la discusión, la participación y el cuestionamiento del sentido común social. Asimismo, el papel del profesorado debe ser activo, involucrado en actividades de crítica y cuestionamiento, buscando la emancipación y la liberación (Giroux, 1989).

La corriente denominada como la nueva sociología de la educación, critica el currículo tradicional, en el cual lo importante es que los alumnos sean exitosos en él. Esta corriente quería destacar que la conciencia y el conocimiento están construidas

socialmente y que están relacionadas con las estructuras sociales, institucionales y económicas (Young, 1982).

El objetivo de la sociología de la educación consiste en poner las categorías vigentes en cuestión, desnaturalizarlas y mostrar el carácter histórico, social, contingente y arbitrario de las mismas, elaborando propuestas alternativas a los currículos vigentes que se centran en la crítica sociológica e histórica (Young, 1982).

El pensamiento crítico

Se encuentran diferentes maneras de definir que es el pensamiento crítico, Giroux (1990) señala que la definición más convincente, aunque limitada, proviene de la tradición positivista de las ciencias aplicadas, al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia, pero es incidiendo en aquello que no se dice, en lo que queda oculto cuando aparece el pensamiento crítico: “Aunque todas estas habilidades de aprendizaje son importantes, sus limitaciones como un todo provienen de lo que ha quedado excluido, y es precisamente con respecto a lo que falla que se pone al descubierto la ideología de un enfoque como este” (p. 108). Para Giroux, a la esencia misma del pensamiento crítico pertenecen dos supuestos que no se encuentran en la visión tradicional: 1- existe una determinada relación entre teoría y hechos; 2- el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos.

El pensamiento crítico busca cuestionar la realidad existente, desconfiando de las evidencias.

En respuesta a la tradición positivista, las pedagogías críticas, problematizan y politizan la enseñanza, antepone el contexto al conocimiento abstracto, relacionan la teoría con los hechos y piensan que todo conocimiento está mediado por valores y relaciones de poder.

Para este autor el pensamiento crítico se entiende también como la capacidad de problematizar lo que hasta el momento ha sido considerado como algo evidente, al problematizar a través de diversos marcos de referencia la información que reciben, los/las estudiantes pueden empezar a tratar el conocimiento como algo problemático, como un objeto de indagación. Otro de los aspectos que debe caracterizar al pensamiento crítico es la contextualización, por un lado, es preciso atender los diferentes contextos sociales, así como se ha de considerar la forma y el contenido de las relaciones sociales del aula. El conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como mediación entre los individuos y una relación social más amplia. En el contexto de esta pedagogía, los/las estudiantes se convierten en sujetos activos en el acto de aprendizaje.

La investigación acción

Método de investigación que permite enfocar los procesos educativos, las dinámicas de clase e introducir los cambios necesarios que a la vez serán analizados posteriormente y generarán un conocimiento sobre la propia práctica.

La investigación-acción³ es la metodología indicada cuando no sólo se quiere conocer una determinada realidad o un problema específico, sino que se desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan como co-investigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. El fin principal de estas investigaciones está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados.

De acuerdo con Carbonell (2015), la investigación-acción (*action research*) es, una forma de indagación auto-reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas. Una investigación-acción se propone la mejora de la práctica, su mayor comprensión y un mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. Es de suma importancia para captar la función y los efectos estructurales las diversas dimensiones educativas que inciden en el aula y en el centro; es decir, para relacionar lo micro con lo macro en el horizonte de la perspectiva crítica y emancipadora.

La investigación acción es una forma de indagación auto-reflexiva y participativa, dirigida a mejorar la comprensión pedagógica y el cambio educativo. El fin principal de estas investigaciones está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados.

³ Como autores importantes defensores de esta metodología de investigación podemos citar a Carr y Kemmis, Ebbutt y Elliott, Kemmis y McTaggart.

Para este pedagogo, al igual que para otros autores y autoras críticas, no existe la neutralidad en ningún proceso de intervención e investigación educativa: siempre está cargado de valores. En este sentido, las personas partidarias de la investigación acción se cuestionan las teorías de la investigación positivista y empírica que solo reconocen la medición cuantificable.

El diálogo en la enseñanza

Enseñar para Freire (2012), exige disponibilidad para el diálogo. Se trata de nombrar el mundo que se ha de transformar, e implica un encuentro de las personas comprometidas en esta transformación. El diálogo es una exigencia existencial. No es discusión guerrera, polémica, entre sujetos interesados solamente en la imposición de su verdad. Dado que el diálogo es el encuentro de los sujetos que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos sobre otros. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay personas que, en comunicación, buscan saber más. El diálogo es un acto creador.

También es un acto de confianza. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza. No hay diálogo sin esperanza. De acuerdo con Freire solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

El diálogo es un acto de confianza y libertad en el cual los diferentes participantes pronuncian el mundo.

En su concepción de la educación como práctica de la libertad, el diálogo empieza, no al encontrarse educadores y educandos en una situación pedagógica, sino antes, cuando el profesorado se pregunta en torno a qué van a dialogar en la clase. Para Freire (2012), dicha inquietud en torno al contenido del diálogo, es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

ACTUALIDAD DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La división entre la teoría crítica y pos-crítica ha sido definida como una fragmentación entre el análisis basado en la economía política y el análisis basado en formas textuales y discursivas (Da Silva, 1999), pero en realidad, las teorías pos-críticas han tenido una gran influencia en la evolución de la pedagogía crítica, ya que varias de sus perspectivas han sido incorporadas a la pedagogía crítica actual.

Ahora bien, según Da Silva (1999), el giro lingüístico que ha dado la pedagogía crítica, es decir, la influencia de las pedagogías pos-críticas, ha hecho dejar a un lado diferentes mecanismos de dominación que habían sido descritos por la pedagogía crítica inicial.

Aunque las vertientes marxistas tuvieron una gran importancia, la teoría posmoderna y pos-estructuralista comenzaron a ser la moda dentro de la crítica educativa a finales de siglo XX y comienzos del XXI. Las teorías pos-críticas han criticado algunos aspectos del marxismo, al no contemplar otras formas de opresión que no fueran las de clase social. Por lo tanto, se consideraba que no atendía a las problemáticas y luchas emergentes.

No obstante, muchas de las aportaciones marxistas de crítica al capitalismo continua actualmente vigentes, significar las nuevas realidades que estamos viviendo ha revitalizado estos sectores del pensamiento crítico.

Por lo demás, también las pedagogías críticas tratan de problematizar las manifestaciones culturales del capital (McLaren, 2012). Las teorías críticas han podido ver cómo las teorías pos-críticas han expandido la comprensión sobre los procesos de dominación. El análisis realizado sobre la dinámica del poder en cuanto a las relaciones de género, raza, etnia y sexualidad ha creado un conocimiento más completo sobre los mecanismos de dominación, que la pedagogía crítica ha incorporado en su análisis y estudio de la realidad. Asimismo, los conceptos como la identidad cultural y social, que han sido desarrollados por las teorías pos-críticas, han ayudado a la pedagogía crítica a comprender las relaciones de poder y la política más allá del propio Estado (Da Silva, 1999). El concepto de resistencia se ha convertido en algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la reproducción que entendían la reproducción del capitalismo mediante la educación como algo irremediable.

Junto a ello, la pedagogía crítica ha comprendido la manera en la cual se forman las identidades dentro de las formaciones institucionales y sociales de la sociedad capitalista, análisis realizado por la teoría posmoderna. Expresan que las estructuras de identidad creadas a partir de las relaciones de trabajo se están quebrando y que el ser humano se enfrenta a una realidad más compleja, de manera que la lucha de clases pierde su papel central. En este caso, a la problematización de las contradicciones entre el capital y el trabajo se ha añadido la representación de identidades y por la epistemología de la opresión. De la misma manera, ha comenzado a tomar el lenguaje como una práctica social cuyos significados son distintos según en el contexto en el que son utilizados y estudia como el lenguaje se utiliza como herramienta para la dominación (Kincheloe, 2008).

Las pedagogías críticas han comenzado a investigar la heterogeneidad étnica de la sociedad y las temporalidades heterodoxas, las cuales conforman la subjetividad de cada individuo. Asimismo, trabaja con el objetivo de construir identidades que estén lejos de la epistemología eurocéntrica. Como ha mostrado el pos-estructuralismo, la realidad nos sitúa en horizontes hermenéuticos, en los cuales estamos fraccionados en posiciones de raza y género influenciadas por la dominación y el poder. Asimismo, la sociedad está alienada y posicionada social y culturalmente. El rechazo por el determinismo económico de las nuevas teorías críticas se ha hecho evidente, enfocando las diferentes formas de dominación, a través de la de la interseccionalidad, la cual se ocupa del racismo, las clases sociales y el sexismo, entre otros ejes de opresión, que se manifiestan en diferentes grados y en diferentes contextos. Por lo tanto, la pedagogía crítica ha pasado del repudio a reproducir la ideología dominante y sus valores (como el individualismo, la competitividad, la mercantilización, el control ideológico y la privatización), a problematizar las dimensiones conceptuales, filosóficas, epistemológicas y culturales de la educación (McLaren, 2015).

Según Ayuste (1997), la pedagogía crítica converge entre los intereses individuales y colectivos, influenciada por las teorías pos-críticas, esto puede llevar a que el interés colectivo vaya perdiendo importancia. A partir de los años 90 adquirió una gran importancia el respeto a la diferencia y a la diversidad. Las pedagogías críticas, en este aspecto, abogan por el respeto, siempre teniendo en cuenta que la sociedad es desigual y que por ello no se pueden aceptar niveles educativos dispares. Por lo tanto, la diferencia tiene que ser una condición para crear diálogos que observe las relaciones de poder. La propuesta de la pedagogía crítica aboga por una igualdad no uniforme, lo que supone un acceso igualitario a los recursos (Ayuste, 1997). Tal como explica Apple (1996, p. 60) el multiculturalismo ha creado “una falsa lógica de equivalencia en la que todos nosotros somos inmigrantes”, ello lleva a un mantenimiento de las jerarquías vigentes en lo que se considera conocimiento oficial, a la idea de una cultura común en forma de la tradición occidental idealizada. Desde comienzos de SXXI las muertes en el Mediterráneo han desmantelado por sí mismas estas lógicas. Por lo demás, tal como

escribe este autor “una cultura común no puede consistir nunca en la extensión a todos de lo que una minoría piensa y cree. Dice Apple (1996, p. 66), “Más que la estipulación de los hechos, conceptos, destrezas y valores que nos hacen “culturalmente alfabetizados”, se requiere la creación de las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores”.

La pedagogía crítica actual propone una sociedad basada en el diálogo, superando la relación del sujeto transformador y sujeto transformado, con el objetivo de fomentar el progreso social. De la misma manera, se toma la figura del profesorado como un facilitador del diálogo. Este planteamiento comunicativo se fundamenta en el aprendizaje entre iguales, en la negociación y en el intercambio de experiencias. No hay saberes u opiniones que estén por encima de otras, sino una búsqueda del consenso y del argumento más válido siempre lejos de coerciones (Ayuste ,1997).

La educación no se limita a la escuela, sino que se da en todos los ámbitos de la sociedad, por lo que sus efectos también se reflejan en la totalidad de la sociedad. Ésta es una línea de acción de la misma comunidad, la cual se nutre de la realidad social y de las luchas que surgen, para poder reflexionar colectivamente sobre las mismas. El profesorado, debe estar implicado en la realidad social, política e histórica con el objetivo de favorecer el diálogo. El alumnado, es concebido como un productor cultural (Ayuste ,1997).

La verdad ya no es tomada como única, sino que es un conjunto de dogmas que deben ser problematizados. Aún y todo, algunas pedagogías críticas no renuncian a una verdad a través del consenso y basada en la experiencia de los diferentes grupos sociales que conforman la comunidad, haciendo hincapié en los que no han tenido voz hasta ahora. El objetivo de la pedagogía crítica actual es crear situaciones de diálogo y aprendizaje en los cuales no haya lugar para coerciones ni presiones. Como el discurso hegemónico no deja ver las diferentes narrativas de los diferentes grupos sociales, se pretenden crear situaciones en las que se incluyan todas las voces, buscando mejorar el respeto a la diferencia. Asimismo, busca que se creen relaciones horizontales entre los diferentes

miembros de la comunidad educativa. Para ello, los asuntos son negociados entre todas las partes que se hallan implicadas (Kincheloe, 2008). Esto no significa obviar las relaciones de poder que se dan entre los distintos miembros de la comunidad, sino favorecer la negociación entre las partes. Tal como nos recuerda Apple (1996) no solo hay múltiples y contradictorias relaciones de poder en casi todas las situaciones, sino que todos nosotros participamos de esas relaciones.

La pedagogía crítica actual tampoco olvida la crítica a la neurociencia, y a las pedagogías psicológicas y tecnocráticas, actualmente hegemónicas en la educación. En nombre de la ciencia empírica, se ha impuesto la psicología de la educación, buscando que las personas realicen una mirada psicológica a sí mismos. La neurociencia toma el cerebro como centro de la actividad humana, por lo que en él se encuentran las respuestas a la educación de las personas, buscando la eficiencia y eficacia del mismo. De esta manera, el estudio y la reflexión sobre los contextos socioculturales, históricos y las condiciones materiales del ser humano han sido ignorados, sirviendo a los intereses ideológicos y políticos de las clases dirigentes. De la misma manera, se critica el pensamiento tecnocrático centrado en la búsqueda de la eficiencia, el cual no incluye el porqué de las cuestiones (Solé Blanch y Mangas, 2017).

Tal como explica Solé Blanch (2018), las tendencias neoliberales "innovadoras" a menudo son contrarias a la comprensión de la educación como algo social y político.

Con la lógica del solucionismo, se está diseñando una serie de distopía pedagógica, que requiere de una educación más tecnocrática, con la utilización de algoritmos, algunas compañías desarrollan programas educativos. Prepara las clases de los estudiantes según sus intereses, sus metas y sus estados de ánimo, el objetivo es proporcionar experiencias positivas en la adquisición de aprendizajes rentables, al estilo de Silicon Valley. se pretende la creación de un nuevo tipo de subjetividad, a partir de maniobras realizadas en un plano instrumental, donde el alumnado será acompañado por robots. Un movimiento iniciado mediante la pedagogía de las competencias.

Muchos de estos cambios que forman parte de la actual campaña de actualización de la enseñanza, cuentan con el consenso de los Movimientos de Innovación educativa puesto que adopta algunas de sus reivindicaciones y creencias.

Se pasa de la cultura de la enseñanza a la del aprendizaje, se parte de la teoría de las inteligencias múltiples y de las inteligencias emocionales, que se proponen medir como competencias emocionales. Solé Blanch (2018), habla de EMOPELAGOGIA, la cual contribuye a la colonización “psi” en el discurso educativo actual, en un proceso imparible de psicologización y medicalización de la enseñanza. Para este autor la neuroeducación se constituye ideológicamente como ciencia, la psicología se realiza como técnica, en un programa cognitivo conductual, que conlleva múltiples habilidades “psi”, para ejercitar el cerebro en la empatía, la calma, el bienestar emocional. Con el objetivo de apaciguar el malestar del estudiantado, sin cuestionar nunca las razones estructurales que lo provocan, psicologizando la vida y no politizándola. El pensamiento positivo, el control de las emociones, la asertividad, la empatía, el autoconocimiento, el autocontrol..., se presentan como valores, acogidos con mucho entusiasmo. No obstante, tal como explica Solé Blanch (2018), se trata de una cultura terapéutica que se utiliza como régimen de control social. En un inacabable conjunto de pliegues de un yo psicológico y psicologizado, que evitan el encuentro con el otro y la apertura al mundo.

Para la pedagogía crítica es fundamental hacer análisis lo más apropiados posible de una realidad que cambia muy rápidamente y que adquiere formas equívocas alentadas por las *fakes news*, la sociedad del espectáculo y por la violencia y extractivismo de la actual fase capitalista.

¿ES CAPAZ LA PEDAGOGÍA CRÍTICA ACTUAL DE TRANSFORMAR LA REALIDAD SOCIAL?

Es indudable que los mecanismos sutiles de dominación son cada vez más utilizados por el poder, y, de la misma manera, es evidente que las estructuras de poder que dominan las relaciones económicas siguen estando vigentes y con mayor presencia que nunca. Las pedagogías pos-críticas nos han abastecidos de nuevos conocimientos sobre las relaciones ocultas de poder y sobre la formación de la subjetividad, pero tal como expone (McLaren, 2012), al mismo tiempo ha dejado a un lado el análisis de clase y de la organización social capitalista. Esto lo vemos básicamente en las nuevas propuestas educativas enfocadas al mercado, el llamado capitalismo cognitivo. Donde “En el nuevo mercado educativo, la “libertad” y la “elección” es para quienes puedan costearla” (Apple, 1996, p. 64).

El poder que manejan las corporaciones industriales, financieras y comerciales y los niveles de explotación que crean, el poder político y militar de los Estados burgueses no pueden compararse con las estructuras ocultas de poder descritas por las pedagogías pos-críticas. La realidad nos enseña que las relaciones de clase, fundamentadas en la explotación, siguen vigentes y sus contradicciones están más agudizadas que nunca, aglutinando la mayor parte de la riqueza y del poder para una minúscula parte de la humanidad. Por lo tanto, el análisis marxista de la realidad no puede ser desplazado del análisis del capitalismo (Da Silva, 1999).

En este sentido, la capacidad de la pedagogía crítica actual de enfrentarse a la sociedad capitalista será prácticamente nula si el marxismo es apartado del análisis de la realidad.

Por otra parte, las pedagogías críticas actuales, al centrarse en la subjetividad, en el lenguaje y la epistemología, aunque realizan un análisis profundo de la realidad, no tendrán ningún efecto sobre ella si no activan una lucha contra el sistema capitalista. Igualmente, al impartir una visión borrosa de la realidad, que pretende ocultar la opresión de clase y que no se cuestione la misma, fomenta la conservación del orden

social vigente, de manera que reproduce las relaciones de dominación y poder, el racismo, el sexismo, la homofobia y todas las desigualdades que se crean en el marco social capitalista.

Por ello, McLaren (2015), aboga por comenzar a ser activos dentro de la educación contra el capitalismo. Para ello, no basta con analizar las subjetividades que crea y desarrollar un rechazo a las mismas, sino que se debe trabajar de manera activa para acabar con el capitalismo. Está claro que es necesario el análisis de las teorías pos-críticas, ya que ayudan a crear personas que sean sujetos de la realidad, pero no por ello podemos dejar la praxis a un lado, la cual nos permite cambiar la realidad. Para que la pedagogía crítica pueda transformar la realidad, además de dialogar sobre los problemas de la sociedad y sobre las subjetividades e identidades que se crean en ella, debe mantener una lucha sostenida tanto en la teoría como en la práctica contra las estructuras de la sociedad capitalista (McLaren, 2012).

Además, la cuestión de la diversidad y la diferencia está a menudo influenciada por la ideología dominante, formando parte de la moral y ética de la dominación. La diferencia, tomada desde lo cultural, son consideradas como una relación de conocimiento y poder, por lo que no ha producido cambios en las relaciones de producción de los grupos marginalizados. Asimismo, la diferencia es separada de las relaciones sociales dentro del capitalismo. Este enfoque no toma en consideración que la diferencia y la diversidad florecen dentro del sistema capitalista. La diferencia, es fundamental para la asimilación del sistema capitalista, para el funcionamiento de la explotación y para difundir los valores necesarios para el mantenimiento del propio sistema (McLaren, 2015). Por lo tanto, la política de la diferencia no constituye una lucha contra el sistema capitalista, ya que este sistema crea y se adapta al pluralismo de ideas y de culturas, siempre que éstas no sean un desafío contra su sistema. Las luchas dentro de la cultura serán transformadoras si éstas se incorporan dentro de las luchas contra las relaciones sociales capitalistas, es decir, que tengan la capacidad de problematizar y sacar a la luz las dimensiones explotadoras, sexistas, racistas y homofóbicas de la misma. De la misma

manera, la creación de las identidades, debe tomar en consideración la relación que existe entre la formación subjetiva y las relaciones sociales capitalistas.

Es necesario decir que las teorías pos-críticas, al pasar de la cuestión de la verdad al porqué de la misma, ha conseguido que la educación esté más politizada, pero al dejar a un lado la lucha de clases y la práctica contra las relaciones sociales existentes, su capacidad de transformación es limitada. Por todo esto, la capacidad de transformación de la pedagogía crítica, por una parte, ha sido aumentada por las aportaciones de la teoría pos-crítica de los diferentes marcos de opresión, pero se ha visto seriamente limitada al ignorar la lucha de clases como elemento central del sistema capitalista, dejando a un lado la práctica contra este mismo sistema y, por lo tanto, la capacidad de enfrentarse a ella. No obstante, tal como Apple (1996, p. 92) señala, “con excesiva frecuencia, en los estudios críticos sobre la educación, unas tradiciones se manifiestan en contra de las otras. Las teorías neogramscianas, postmodernas y postestructurales se consideran opuestas entre sí. Nosotros rechazamos estas divisiones en beneficio de un enfoque más integrador”.

Las posiciones difieren y adquieren mayor radicalización según el contexto donde se defienden. En el contexto actual nace la pedagogía crítica revolucionaria, que critica a la educación enmarcada dentro del sistema capitalista, ya que no cuestiona el sistema y reproduce la ideología dominante del mismo sistema, es decir, la ideología de la clase dominante. Igualmente, critica la mercantilización del conocimiento (Pecellín et al., 2018). Esta corriente cuestiona la educación enmarcada dentro del sistema, ya que sirve a los intereses de la clase dominante y el único conocimiento que le interesa es el que le sirve al capital.

Esta corriente propone no sólo poner en cuestión las relaciones de poder que se dan en el sistema capitalista, sino que busca crear espacios en los cuales se puedan crear relaciones igualitarias, se pueda transformar la realidad y se dejen de reproducir las relaciones de poder y la ideología dominante (Pecellín et al., 2018).

El pensamiento crítico, es una de las bases de esta corriente, que busca analizar la realidad de forma crítica, entendiendo la realidad de la forma más completa posible y cuestionando las relaciones de poder capitalistas, patriarcales y coloniales. De esta manera, propone una “pedagogía descolonizadora”, que además de cuestionar el sistema social capitalista y las relaciones de poder surgidas en su interior, crea un lenguaje crítico que pueda hacerle frente al poder del estado y de las corporaciones mediante medios críticos de alfabetización y mediante actividades en las cuales se conecten los sentimientos de alienación del alumnado con su realidad material dentro de la sociedad capitalista (McLaren, 2012).

Igualmente, desarrolla la praxis, no centrada exclusivamente a las relaciones dentro de la escuela y al currículo, sino un pensamiento crítico y una transformación de la realidad del alumnado. De esta manera, no se pretende poder sobrellevar la realidad ni aceptar el sistema capitalista, sino que se le entregan diferentes herramientas al alumnado para poder transformar la realidad. Asimismo, es necesario no solo cuestionar las relaciones de opresión creadas en el capitalismo, sino vivenciar valores sociales que estén fuera de la lógica capitalista (McLaren, 2015).

Pecellín et al., (2018) recuerdan que la pedagogía crítica nace de la posibilidad transformadora de la misma escuela y su objetivo es que el alumnado pueda desarrollar una conciencia crítica, que pueda cuestionar, problematizar y hacer frente a la opresión y a la dominación mediante la praxis, es decir, por medio de la comprensión y la acción.

Por haber adquirido el concepto de praxis, la pedagogía crítica revolucionaria tiene la capacidad de transformar la realidad, ya que además de cuestionar el orden social existente busca a través de la acción, transformarla. De esta manera, la pedagogía crítica tiene mediante la praxis la capacidad real de transformación.

Diferentes frentes de lucha se han radicalizado en la situación actual agravada por el coronavirus, luchas antiracistas, anticolonialistas, antifascistas, ecologistas, feministas, Silvia Federici (2020) nos habla de las luchas actuales de las feministas contra el capitalismo:

Nosotras como feministas, los movimientos de mujeres en todo el mundo, hace muchísimos años venimos repitiendo que este sistema no garantiza nuestro futuro, no garantiza nuestra vida. Este sistema nos está matando de tantas formas diferentes pero conectadas: nos está matando con la agricultura industrializada, con la comida que nos da diabetes. En el 2019 más de 4 millones de personas murieron de diabetes en el mundo por esta comida *fast food* tan venenosa. Y también la contaminación de las aguas, los pesticidas. Entonces las mujeres del mundo, campesinas, indígenas, urbanas, son la primera línea en la lucha por una sociedad diferente. Por una reproducción que nos da vida, nos da futuro, que nos nutre, que no nos va a matar. (Cita de publicación digital).

Por su parte Fraser (2015) explica que, en el mundo actual, las exigencias de redistribución eluden cada vez más la premisa de las economías nacionales. Enfrentados a una producción transnacionalizada, a la deslocalización de los puestos de trabajo, a las presiones asociadas a una “carrera hacia el abismo», los sindicatos en otro tiempo centrados en el ámbito nacional buscan crecientemente aliados en el extranjero. “Inspirados por los zapatistas, por otro lado, campesinos e indígenas empobrecidos enlazan sus luchas contra despóticas autoridades locales y nacionales con las críticas a la depredación de las multinacionales y al neoliberalismo planetario” (p. 221). Según esta autora los manifestantes contra la OMC, los movimientos *Occupy* y los «indignados» apuntan directamente a las nuevas estructuras de gobernanza de la economía planetaria, que han fortalecido enormemente la capacidad de las grandes corporaciones y de los grandes inversores para eludir la capacidad reguladora y tributaria de los Estados territoriales.

Es importante que la Escuela deje entrar todas estas luchas, como campos de conocimiento, y también como posibilidad de cambio social.

Torres Santomé (2020) señala como todavía en la actualidad, los análisis que se vienen haciendo sobre el curriculum oculto, en cuanto a la selección de la cultura con la que trabajan las instituciones escolares, sigue apuntando a un crónico silencio en torno a numerosas realidades actuales, las que poseen más potencialidad explicativa para entender lo que sucede en el mundo presente. Se siguen silenciando, deformando y manipulando las explicaciones acerca del racismo, del sexismo, de la homofobia, de la existencia de clases sociales, del neocolonialismo, de la pobreza y la marginación, de las injusticias en el mundo laboral, de la realidad de las personas con diversidad funcional, de las enfermedades y sus consecuencias, etc. Este tipo de censura informativa está contribuyendo a construir un sentido común en el que estas realidades injustas no se perciben. De acuerdo con este autor “Es de este modo como se facilita con mayor “naturalidad” la perpetuación de situaciones de opresión y de injusticia que sufren tantos seres humanos” (Torres Santomé 2020, p. 14).

Asimismo, la situación actual de confinamiento causado por la propagación del COVID-19 ha sacado a la luz varios aspectos de la realidad.

El confinamiento ha hecho que casi todas las luchas en el ámbito social se hayan parado, cosa que no ha pasado con la producción de la plusvalía hasta que la situación se ha vuelto crítica. Hemos podido ver en pleno confinamiento a fábricas llenas de obreros, donde la clase trabajadora estaba condenada a una facilidad tangible de contagio.

Por ello, se ha visto que la lucha de clases se ha agudizado con la propagación del virus y que se agudizará de manera agresiva cuando acabe el confinamiento. Las consecuencias del confinamiento las pagará la clase trabajadora, tanto con despidos como con reducciones de sueldo o empeoramiento de las condiciones de trabajo.

La situación actual ha servido para visibilizar cómo la sociedad capitalista pone el beneficio por encima de las mismas vidas. Ejemplo de ello es la sanidad, la cual ha sido privatizada en un grado u otro en la mayoría de los países, haciendo que la salud sea un privilegio y que la lógica sanitaria se rija alrededor de los beneficios que puede generar, lo que trae unas consecuencias devastadoras para las clases populares.

Conviene recordar que para el 31 de marzo 1.145 trabajadoras del servicio vasco de salud han dado positivo en coronavirus, por culpa de la falta de protección que provee el estado y las empresas a los trabajadores. Ante el cierre casi total, en el cual se puede salir a la calle a comprar lo necesario, en la Comunidad Autónoma Vasca están trabajando 320.000 personas, un ejemplo claro de que el sistema capitalista pone el beneficio por encima de cualquier cosa, incluso por encima de la vida. Asimismo, existe una política de seguridad clasista a favor del empresariado, ya que se llama al “orden público” para hacer cumplir las restricciones civiles del estado de alarma, pero no interviene ante los riesgos de salud laboral e incumplimientos en las empresas.

La crisis evidencia la necesidad de una reconversión profunda y radical de las relaciones económicas, orientándolas hacia actividades socialmente necesarias. Estos acontecimientos están generando un consenso de la necesidad de desarrollar el sistema público dirigido a la salud y cuidado de personas, transformar la educación y cultura, transformar la economía. En definitiva, se ve necesaria una política basada en el interés por la sostenibilidad de las vidas, cosa que dentro del capitalismo es imposible.

Esta situación puede servir para problematizar la privatización de los derechos como la sanidad y la educación que se han sido negados a gran parte de la población mundial, para denunciarlo y para luchar contra el mismo, siempre teniendo en cuenta que el sistema capitalista es el causante de este despojo, el cual busca el beneficio en cualquier aspecto de la realidad.

Cuando las bases del capitalismo se dejan ver a plena luz del día es un buen momento para cuestionarlos y transformarlos. Por ello, en la educación debemos tratar este mismo tema, cuestionar y problematizar las bases de la economía, la privatización de los derechos, la falta de protección de los trabajadores y las trabajadoras... y, sobre todo, actuar de distintas maneras para transformar la realidad.

Este confinamiento nos ha mostrado que el sistema capitalista privatiza absolutamente todo, reduciendo todo al simple valor de cambio, convirtiendo las vidas y la naturaleza en mercados por explotar, sin ningún pudor de destruirlos. Por ello, la única solución

para acabar con las desigualdades que surgen en el sistema capitalista es acabar con el mismo sistema.

REFLEXIÓN FINAL

Sabiendo que la educación es un espacio político, en el cual, durante la historia, las clases dominantes han impuesto sus intereses, es un buen momento para visibilizar las relaciones de explotación en las que nos encontramos.

Como hemos podido ver, dentro del marco social del capitalismo no es posible que las clases oprimidas salgan beneficiadas, ya que el mismo sistema es el que perpetúa la explotación de estas clases. Es básico que la educación se cuestione el sistema que perpetúa las desigualdades y la explotación, esto deberá estar presente en las aulas. Asimismo, se problematizarán todas desigualdades y opresiones, que se crean en la realidad, tanto por lo que respecta a las relaciones de poder a gran escala, como en la construcción de subjetividades. Comprenderlas, problematizarlas y además, transformarlas.

La pedagogía crítica requiere una comprensión dialéctica de la explotación global capitalista, teniendo en cuenta que la contradicción entre el trabajo y el capital es el motor de la historia y problematizando todas las opresiones y subjetividades creadas en el mismo sistema. Cualquier acción contra-hegemónica que no esté relacionada o no tome en cuenta la lucha de clases no tendrá efecto contra el sistema social vigente. Es necesario oponerse al capitalismo de manera global, desafiando todas las opresiones que se dan en el propio sistema, las subjetividades que se crean y las formas de relacionarse que se dan dentro de él. Por ello, las luchas antirracistas, feministas, anticolonialistas, anti-imperialistas... tienen que tener en cuenta que las opresiones que estudian surgen en el marco del sistema capitalista y que la clase dominante utiliza estos marcos de opresión para aumentar sus beneficios y para mantener el mismo sistema de explotación.

Así, la pedagogía crítica debe incluir todos los marcos de opresión, identidades, relaciones de poder... que se han trabajado tanto desde las pedagogías críticas como desde las pedagogías pos-críticas, teniendo en cuenta que todos ellos son creados dentro del sistema capitalista y que todas las luchas contra estos marcos se deben unir cuestionando y luchando contra el sistema que los utiliza.

La pedagogía crítica no debe estar centrada únicamente en la escuela, lugar que está dominado por los intereses de las clases dominantes y donde es difícil luchar contra las opresiones que genera el propio sistema, sino que se extiende a todos los ámbitos de la cotidianidad. Tanto en comunidades, en barrios, en pueblos, en organizaciones, en asambleas, en viviendas... puede ser aplicada estas pedagogías.

Un punto importante reside en cuestionar las subjetividades que se crean en la realidad, ya que atienden a los intereses de las clases dominantes, creando subjetividades individualistas, competitivas, sumisas, racistas, xenófobas, machistas... para obtener el mayor beneficio posible y mantener el sistema capitalista, enfrentando a las clases oprimidas entre ellas. Por ello, además de cuestionar los valores que se fomentan en la realidad y las subjetividades que se crean, se fomentarán valores que favorezcan a los intereses de los oprimidos como la solidaridad, el apoyo mutuo y el colectivismo.

La pedagogía crítica, para poder transformar la realidad, debe basar su práctica en la praxis, es decir, en cuestionar y problematizar la realidad y en aplicar distintas herramientas para transformarla.

De la misma manera, la pedagogía crítica debe trabajar también fuera de la institucionalización burguesa, desde donde puede conseguir una mayor autonomía para desarrollar esta praxis que incluye el desafío al sistema capitalista.

Por ello, creo que la pedagogía crítica, que busca problematizar la realidad y acabar con las opresiones y las relaciones de poder debe ser anticapitalista, ya que es el sistema el que perpetúa y sostiene las mismas y no luchar contra el mismo sistema que renueva constantemente las opresiones y las relaciones de poder, no tendrá efectos en la

realidad, ya que las clases dominantes adaptarán sus marcos de opresión para apagar esas luchas o integrarlas en el mismo sistema, evitando un ataque al mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N., Visalberghi, A., & Campos, J. (1964). Historia de la pedagogía. In *Fondo de cultura económica* (Vol. 4).
https://www.academia.edu/download/35689727/Abbagnano_Historia_de_las_teorias_pedagogicas.pdf

Acosta Navarro, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: la pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural: análisis comparativo. *Rev. Cuba. Estomatol*, 42(1), 0–0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009

Alegre Benítez, C. (2012). *Título postfeminismo y educación la escuela ante el reto de las nuevas identidades de género autora* [Andalucía]. <http://dspace.unia.es/handle/10334/2262>

Althusser, L., Evangelista, W. J., & Viveiros de Carvalho, M. L. (1985). Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. In *Política* (Issue 25).

Apple, M. (1986). Ideología y currículo (Vol. 101). In *Akal* (Vol. 101). Akal.

Apple, MW., & Manzano, P. (1996). *Política cultural y educación*. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=030107>

Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. In *Cuadernos de pedagogía*. Cuadernos de pedagogía.
http://www.academia.edu/download/55096684/Pedagogia_critica_y_modernidad._Ana_Ayuste.pdf

Ballesta Pagán, F. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 325–328. www.octaedro.com

Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para

-
- estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199–205.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Bosi, A., & Capinha, G. (1992). *Dialética da colonização*. Companhia das letras.
https://www.academia.edu/download/40517821/Alfredo_Bosi_-_Dialetica_da_Colonizacao.pdf
- Butler, J. (2007). *El género en disputa* (Paidós Ibé). www.paidos.com
- Castro-Gómez, S. G., Grosfoguel, R., & Santiago, R. (2007). *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*.
- Dayrell, J. (2009). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. *Humanitas*.
- Domingues, J. L. (1986). Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 156(67), 351–366.
- Enrique, J., & Mercado, R. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. In *dialnet.unirioja.es* (Vol. 3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717946>
- Fay, S., & Haydon, L. (2017). The location of culture. In *The Location of Culture*.
<https://doi.org/10.4324/9781912281701>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido (Siglo XXI)*. Siglo XXI.
- Fridman, J. (2002). ¿Qué es esa cosa llamada juego? *Educación Física y Ciencia*, no. 6.
- Fullat, O. (1992). Filosofías de la educación: paideia. *El Ciervo*, 27, 47-48.
- Gintis, H., & Bowles, S. (2012). Contradiction and reproduction in educational theory. In *Schooling, Ideology and the Curriculum* (Vol. 163, pp. 51–66).
- Giroux, H., & Simon, R. (1998). *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular* (M. y D. Editores. (ed.)).
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf
- Giroux, H. (1989). *Escuela Crítica y Política Cultural*.
- Giroux, HA. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza* (Amorrortu (ed.)).

https://www.academia.edu/download/33063812/Giroux_Henry_A_-_Pedagogia_Y_Politica_De_La_Esperanza.PDF

González, A., Lomas, C., Aguirre, A., Alario, T., Brullet, C., & Carranza, M. E. (2003). *Mujer y educación*. Graó.

https://www.researchgate.net/profile/Amparo_Tuson/publication/267711622_Mujer_y_educacion_Educar_para_la_igualdad_educar_desde_la_diferencia/links/554b22790cf21ed2135906f3.pdf

Gordillo, E. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 17(25), 107. <https://doi.org/10.19053/01227238.3814>

Gramsci, A., & Manacorda, M. (1972). *L'alternativa pedagogica*. <https://philpapers.org/rec/GRALP-6>

Hall, S. H. (1990). *2010. "Identidad cultural y diáspora"* (S. Garantías (ed.)). Culturales, Trayectorias y problemáticas en estudios.

Hall, S., & King, A. (1997). Globalization and Ethnicity. In *Culture, Globalization, and the World-System* (pp. 19–40). https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=0R3P9yRtpeEC&oi=fnd&pg=PA173&dq=s+hall+1990&ots=aG1vbadO_S&sig=lZ8BAa06cw0DS5zwxRqeze1JVds

Hall, S., (2007). Epilogue: through the prism of an intellectual life. In *Culture, Politics, Race and diaspora: the thought of Stuart Hall* (pp. 269–291).

Herranz Muelas, C. (2015). Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal. *Revista Española de Ciencia Política*, 39, 295–299.

Jaramillo Lotero, R. A. (2017). Una mirada a la competitividad. *Dictamen Libre*, 20, 87–98. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.20.2893>

Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-8224-5.pdf>

Laclau, E., & Mouffe, C. (2013). Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19–27.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1>

Makarenko, A. (1975). *Poema pedagógico* (Ediciones de Cultura Popular. (ed.); 2nd ed.).
<http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=sibe01.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=fn=011830>

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*.

McLauchlan, J., & Patlis, L. (2015). Cultivating global citizenship in higher education: civic engagement and service learning in joint study abroad courses. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 111–129.
<https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461.
<https://doi.org/10.1080/01425690120094421>

Moreu, A. y Prats, E. 2010. (2011). La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica. *Go.Gale.Com*, 1(Educación, XL Castillo).
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA356908471&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=11303743&p=IFME&sw=w>

Morgade, G. (2007). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*.

Pecellín, A., Directora, S., Isabel, M., & Ortega, P. (2018). ANÁLISIS DE LA LOMCE COMO LEY NEOLIBERAL Y REFLEXIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA ANALYSIS OF THE LOMCE AS A NEOLIBERAL LAW AND REFLECTION FROM CRITICAL PEDAGOGY.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17663>

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
<https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=5cxuBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=>

-
- Pinar,+W.+F.+(2014).+La+teoría+del+currículum+&ots=PpFWJA0Fy0&sig=S0DrxIFdgD2SvTXo0wQ3n4Z8Kgw
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. 177.
- Planella, J., & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educacion XX1*, 15(1), 265–283. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Ponce, A. (2005). Educación y lucha de clases. *Books Abroad*, 13(4), 487. <https://doi.org/10.2307/40081440>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255–301. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>
- Sánchez Vázquez, A. (1982). *Filosofía y economía en el joven Marx*.
- Silva, T. T. da. (1999). Teoria educacional crítica em tempos pós modernos. *Osiris*, 149–162. <https://philpapers.org/rec/DASTEC-2>
- Silvia Federici (2020). Entrevista en video: Traficantes de Sueños. Transcripción: Tinta Limón Ediciones. En http://lobosuelto.com/capitalismo-reproduccion-y-cuarentena-silvia-federici/?fbclid=IwAR12ZTYRRcKCiGBmFtYWM75xWDHViFFrmlznS94_IPqIY88gT8bFRDCgQ-I
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101. <https://doi.org/10.14516/fde.551>
- Tomás, M. B. (2010). Hermenéutica analógica, educación y filosofía. In *Universidad Santo Tomás*.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2020). Políticas educativas y construcción de personalidades. Neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata
- Walsh, C. (2010). *Estudios (intEr)culturalEs En clave dE-colonial*. 1(12), 209–227. <http://repositorionew.uasb.edu.ec/handle/10644/6206>
- Walsh, CE. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Abya-Yala (ed.)). AMÉRICAS.

Young, M. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In *Horizonte* (Issue Sociologia da Educação II). Livros Horizonte.