

**Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores?
¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro?
Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship?
What kind of future?**

E. Wayne Ross¹
Traducción Sonia A. Bazán²

Resumen

La pedagogía crítica es entendida (y malentendida) en muchos sentidos. Generalmente, asociada con Paulo Freire (1970) en su oposición al método bancario de la educación, también está muy asociada a los análisis neomarxistas basados en la teoría crítica de la educación, la escolarización y la sociedad. A pesar de las percepciones y las conceptualizaciones difundidas de la pedagogía crítica, por parte de sus más reconocidos autores, no hay una perspectiva ideológica única o un movimiento social, que defina a la pedagogía crítica.

Las conceptualizaciones dominantes sobre la pedagogía crítica son innecesariamente limitadas, tanto política como filosóficamente. Como resultado, este enfoque pedagógico de poder innegable ha sido socavado y su impacto mellado. La pedagogía crítica se ha convertido más en una serie de creencias a priori sobre el mundo presentadas como mapas a seguir que un proceso

Summary

Critical pedagogy is understood (and misunderstood) in myriad ways. Most often associated with Paulo Freire's (1970) problem-posing approach in opposition to the traditional banking method of education, it is also closely connected with neo-Marxist, critical theory-based analyses of education, schooling, and society. Despite popular perception, and the conceptualizations of critical pedagogy by some of its most well-known proponents, there is no single ideological perspective or particular social movement that defines critical pedagogy.

The dominant conceptualizations of critical pedagogy are unnecessarily narrow, both politically and philosophically. As a result, a pedagogical approach that is undeniably powerful has been undermined and its impact blunted. Critical pedagogy has become less a process of students investigating the world and constructing personally meaningful understandings that aid them

por el cual los⁽³⁾ estudiantes investigan el mundo y construyen comprensiones personales y significativas que les ayudan en la lucha para superar la opresión y lograr la libertad. En otras palabras, la pedagogía crítica ha encontrado el enemigo, somos nosotros, o al menos nos incluye. Si la pedagogía crítica, como proceso educativo, pretende lograr sus objetivos, no puede exceptuarse a sí misma del desarraigo y el examen de sus propios supuestos subyacentes, pronunciamientos, clichés y conocimientos alcanzados.

Mi objetivo aquí es ampliar la concepción acerca de la pedagogía crítica, mientras se mantienen sus características definitorias, que la convierten en una práctica educativa distinta a los abordajes tradicionales. Ejemplificaré cómo podríamos hacer de la pedagogía crítica una práctica cada vez más adoptada por el profesorado y adelantaré las consecuencias sobre los individuos, escuelas y sociedad si se optara por una concepción menos ortodoxa de lo que significa practicar la pedagogía crítica.

Palabras Claves: pedagogía crítica; profesores; ciudadanía; futuro

in the struggle to overcome oppression and achieve freedom and more akin to an a priori set of beliefs about the world presented as maps to be followed. In other words, critical pedagogy has met the enemy and it is us, or at least includes us. If critical pedagogy, as process of education, is to achieve its aims it cannot exempt itself from the same uprooting and examination of its own underlying assumptions, pronouncements, clichés, and received wisdom.

My aim here is to broaden the conception of critical pedagogy, while maintaining its defining features, which make it an educational practice distinct from traditional approaches. I will illustrate how we might make critical pedagogy more a more broadly embraced practice by teachers and advance its effects on individuals, schools, and society by adopting a less orthodox conception of what it means to practice critical pedagogy

Key Words: critical pedagogy; teachers; citizenship; future

Fecha de recepción: 02/06/2020 Primera Evaluación: 19/07/2020 Segunda Evaluación: 25/07/2020 Fecha de aceptación: 02/08/2020

Una pedagogía crítica heterodoxa

La pedagogía crítica no evolucionó desde una sola fuente filosófica, por esto su núcleo y método pueden conectarse con una variedad de tradiciones, sin embargo es la obra de Paulo Freire, la que religiosamente promueve una pedagogía crítica como emergente, esta obra, si bien considerada importante en el pensamiento crítico en educación, ha sido defectuosa e irónicamente poco examinada desde una perspectiva crítica, las más significativa y detallada crítica de la obra y pensamiento de Freire es la realizada por Rich Gibson (1999,2007).

Freire y Dewey

El núcleo de la pedagogía crítica busca someter nociones ya aceptadas al análisis crítico con el objetivo de incrementar el conocimiento y la libertad. Ira Shor ofrece la descripción más plena de la pedagogía crítica

Hábitos de pensamiento, lectura, escritura y habla con significados subyacentes, primeras impresiones, mitos dominantes, pronunciamientos oficiales, clichés tradicionales, conocimientos aceptados y meras opiniones para entender los significados profundos, las causas arraigadas, el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de toda acción, evento, objeto, proceso, organización, experiencia, texto, tema, política, mass media o discurso. (Shor, 1992,129)

Ahora consideramos la descripción que John Dewey realiza sobre el pensamiento “reflexivo”

Una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o forma supuesta de conocimiento puesto a la luz de los fundamentos que la sostienen con tendencia hacia nuevas conclusiones. (Dewey 1933,8)

Si bien la filosofía de Dewey queda fuera del campo que conocemos como teoría crítica, hay significativos puntos en común entre estos dos acercamientos a la comprensión y conocimiento del mundo. La pedagogía crítica es una herramienta para exponer y deconstruir la hegemonía cultural, desde la que la elite gobernante manipula las costumbres sociales de modo tal que sus perspectivas se convierten en la visión dominante del mundo. Aunque Dewey no usó el término *hegemonía*, reconoció el problema y construyó su concepción sobre la educación en respuesta a ella, En *Democracia y Educación* (1916) Dewey escribió

La palabra educación significa sólo un proceso de conducir o criar. Cuando tenemos el resultado de ese proceso en mente, hablamos de educación como actividad que delinea, da forma, moldea, es decir, da un formato que encaja en la forma estándar de la actividad social... Las creencias requeridas no entran a golpes de martillo ni las actitudes necesitadas pueden incrustarse. Pero el medio particular en el que un individuo existe lo llevan a ver o sentir una cosa más que otra, lo conduce a tener ciertos planes para actuar con éxito, fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para obtener la aprobación de otras personas. Por tanto, esto produce

gradualmente un cierto sistema de conducta, una cierta disposición para la acción. (Capítulo 2, párrafos 1-2).

Para Dewey y Freire, la educación no es un proceso neutral. En su libro *Democracia y Educación* (1916), Dewey inicia con una discusión sobre el modo por el que toda sociedad usa la educación como medio de control social en el que los adultos demarcan las transformaciones que tendrán en los niños. Sostiene a continuación, que la educación como proceso y función social no tiene un significado definitivo hasta tanto no definimos el tipo de sociedad que tenemos en mente. En otras palabras, no hay respuesta “científicamente objetiva” para la pregunta acerca de los propósitos en educación, porque esos procesos no son objetos que puedan ser descubiertos. Con similitud, Freire (1970.1974) describió la educación tanto como instrumento que es utilizado para integrar personas a la lógica del sistema y lograr su conformidad, o bien convertirse en una “práctica de libertad”, en el medio por el cual se confronta crítica y creativamente con la realidad y descubre cómo participar en la transformación del mundo.

La reconceptualización radical de democracia por parte de Dewey tiene mucho que ofrecer a la pedagogía crítica (Bernstein, 2010). Su noción sobre la democracia no puede encontrarse en las democracias electorales del capitalismo. Para Dewey, la principal responsabilidad de la ciudadanía está relacionada con el desarrollo de intereses compartidos que guíen hacia la sensibilidad acerca de

la repercusión de las acciones de unos sobre los otros. Dewey caracterizó a la democracia como la fuerza que derriba barreras que separan a la gente y crea comunidad. Mientras más porosos sean los límites de los grupos sociales, mayor será la bienvenida a la participación de todos los individuos, y como en la variedad de agrupamientos es en la que se disfrutan las relaciones múltiples y flexibles, así la sociedad se acercará al completo ideal de democrático.

Desde la perspectiva de Dewey, la democracia no es una mera forma de gobierno ni un fin en sí misma, es el medio por el cual la gente descubre, amplía y manifiesta su propia naturaleza y sus derechos. Para Dewey, la democracia tiene tres raíces: la existencia de individuos libres; la solidaridad con otros y la elección de opciones de trabajo y otras formas de participación en la sociedad. La meta de la educación democrática y por tanto de la sociedad democrática es la producción de seres humanos libres asociados entre sí en términos de igualdad.

Para mí, hay una conexión directa entre Dewey y las raíces más tradicionales de la pedagogía crítica en la obra de Freire. Además, veo hilos en esas raíces de la democracia deweyniana que se sincronizan con el origen del pensamiento anarquista, especialmente en su oposición a la autoridad, a la organización jerárquica de las relaciones humanas y en apoyo a la ayuda mutua y el respeto. Dewey no era anarquista, lejos estuvo de serlo. Pero como Noam Chomsky (Chomsky y Macedo 2000,

Ross 2014) señaló, la conceptualización de Dewey sobre la democracia y la educación democrática está en sintonía con los principios socio-anarquistas (sobre lo que volveré más adelante). Si bien el pensamiento democrático de Dewey es ampliamente conocido en el campo de la educación, solo ha sido de influencia conceptual, su potencia radical se mantiene aún no desarrollada en las escuelas y en la sociedad; ese es el desafío de los pedagogos críticos.

La dialéctica y la Pedagogía Crítica

A partir de la definición de pedagogía crítica de Shor (1992), podemos que la realidad es más que apariencias y que enfocarse exclusivamente en lo aparente, en la evidencia que impacta inmediata y directamente, puede ser engañoso. Basar la comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo en aquello que vemos, escuchamos o tocamos en nuestro entorno inmediato puede conducirnos a conclusiones distorsionadas o falsas.

Entendemos que toda experiencia cotidiana requiere que conozcamos algo acerca de cómo algo surgió y se desarrolló y cómo encaja en un contexto más amplio o en un sistema del cual es parte. Pero reconocer esto, sin embargo, no es suficiente... Después de todo, pocos negarán que todo en el mundo está cambiando e intercambiando a algún ritmo y en distintas direcciones, que la historia y las conexiones sistémicas pertenecen al mundo real. La dificultad ha sido siempre cómo pensar adecuadamente acerca de ello y cómo prestar la atención y dar la

dimensión que corresponden. (Ollman 1999,11)

La dialéctica, explica Ollman, es un intento de resolver esa dificultad por medio de la expansión de la noción “cosa”, al incluir (como aspectos de lo que la cosa es) el proceso por el cual eso se convirtió en una “cosa” y en el contexto interactivo más amplio en que se ubica. La dialéctica reestructura el pensamiento acerca de la realidad a partir del reemplazo de la noción de sentido común acerca de la “cosa”, por aquello que posee una historia y tiene conexiones externas con otras cosas, con las nociones de “proceso” (que contiene su historia y posibles futuros) y “relación” (que contiene la parte de aquello que enlaza ese algo con otras relaciones). O como Sciabarra plantea, la dialéctica es el “arte de resguardo del contexto.”

Es reconfortante estudiar un objeto de indagación desde una variedad de perspectivas y niveles de generalidad, para obtener una imagen comprensiva de él. Ese estudio, a menudo requiere que capturemos el objeto en términos del sistema más amplio en el que está situado, así como su desarrollo a través del tiempo. Debido a que los humanos no somos omniscientes, porque ninguno de nosotros puede ver el “todo” desde una divina perspectiva “sinóptica”, es que solo a través de una abstracción selectiva logramos unir piezas en un entendimiento integrado del fenómeno que tenemos ante nosotros – un entendimiento de sus condiciones antecedentes, interrelaciones y tendencias. (2005,

párrafo 8)

La abstracción es similar a usar una lente de cámara fotográfica con diferentes distancias de foco: una lente de zoom que trae los objetos lejanos al foco (¿cuál es la historia?) o un gran angular que captura más de la escena (¿cuál es el contexto social del problema ahora?). Esto nos lleva a preguntas importantes: ¿Dónde se comienza y qué se busca? El acercamiento tradicional al problema de investigación comienza con las pequeñas partes e intenta lograr conexiones con otras partes para entender un todo más amplio. Pero iniciar con el todo, con el sistema, o tanto como entendamos y luego preguntarse por la parte de las partes para observar cómo encaja y funciona nos lleva a una comprensión más completa del todo.

Por ejemplo, muchas personas de diversas convicciones políticas han señalado la paradoja del crecimiento de la riqueza de pocos y el aumento de la pobreza de muchos, así como las conexiones entre los intereses de las corporaciones, las acciones de los gobiernos y el ser indefenso o pobre. Como Ollman (1999) señala, a pesar de la conciencia sobre estas relaciones, la mayoría no toma estas observaciones seriamente. El carecer de teoría que dé sentido a lo que se ve, impide otorgar importancia; se olvida lo que se acaba de ver, o se exorcizan las contradicciones etiquetándolas como paradojas. El problema es que la socialización a la que nos sometemos (dentro y fuera de la escuela) nos lleva a concentrarnos en los detalles de nuestras circunstancias y a

ignorar las interconexiones. Por lo tanto, nos perdemos el modelo que emerge de esas relaciones. La educación en los estudios sociales juega un rol central en reforzar esta tendencia. Las ciencias sociales desarman el conocimiento humano en diversas disciplinas (historia, antropología, sociología, geografía y otras) cada una con un lenguaje propio y modos de conocer, lo que fomenta a concentrarse en fragmentos y piezas de la experiencia humana. Lo que existió antes, es generalmente tomado como dado e invariable. Como resultado, las revueltas económicas y políticas (como las revoluciones de 1789, 1848, 1917 y 1989) son analizadas como eventos anómalos con explicaciones discretas.

El pensamiento dialéctico, por otro lado, es un esfuerzo por entender el mundo en término de interconexiones, los lazos entre las cosas como se presentan ahora, sus propias condiciones previas y futuras posibilidades. El método dialéctico toma al cambio como dado y trata la aparente estabilidad como lo que necesita ser explicado (proporciona marcos conceptuales específicos para explicarlo). El pensamiento dialéctico es un enfoque para comprender el mundo que requiere no sólo de cantidad hechos que generalmente están ocultos a la vista, sino también de una comprensión interconectada de los hechos que ya conocemos.

La dialéctica es método central de la pedagogía crítica. Aunque la dialéctica se ha denominado “método de Marx” debe reconocerse que la dialéctica marxista evolucionó a partir de Georg Wilhelm

Friedrich Hegel, quien sistematizó un modo de pensamiento que se remonta a los antiguos griegos, a *Los Tópicos* de Aristóteles. Además, los pensadores no marxistas como Alfred North Whitehead y el idealista británico F.H. Bradley desarrollaron sus propias versiones de la dialéctica, mientras que por su parte Chris Matthew Sciabarra y John F. Welsh (2007) pusieron la dialéctica al servicio de la teoría social libertaria. Y, como Sciabarra (2005) escribe,

Lo que convierte al enfoque dialéctico en un enfoque radical es la tarea de ir hasta la raíz del problema social, bucear para entenderlo y resolverlo, esto a menudo requiere que transparentemos las relaciones entre los problemas sociales. Comprender las complejidades en el trabajo de una determinada sociedad es un prerrequisito para cambiarla. Es un error común creer que Marx y los marxistas han tenido el monopolio de este tipo de análisis. También es erróneo creer que el énfasis en abarcar el contexto completo es, de alguna manera, vestigio del marxismo. (2005, párrafo 8)

Clericalismo y Pedagogía Crítica

Como los principales educadores progresistas que creen en el poder culturalmente redentor de la escolarización, la pedagogía crítica tiene un complejo de mesías educativo que usualmente convierte a los educadores críticos en sacerdotes, cuya arma es mediar en la vida cotidiana de estudiantes y docentes. Frecuentemente la pedagogía crítica es conceptualizada de una vertical

descendente.

Paulo Freire es sin dudas la pieza clave en el desarrollo de la pedagogía crítica. Su foco en la concienciación, la crítica, la visión utópica (la necesidad de imaginar un futuro mejor antes de que pueda lograrse), el papel crítico de la educación para la justicia social y la necesidad de liderazgo unido con el pueblo, deberían ser vistos como pautas fundamentales por parte de los movimientos para el cambio social. Sin embargo, como señala Gibson (2007), hay problemas con el trabajo de Freire, tanto él como su trabajo han sido reificados en elogios acríticos por parte de prominentes académicos del mundo angloparlante.

Como un ícono, Freire se convirtió en una mercancía. Su trabajo escasamente se ha adquirido en conjunto, sí en piezas seleccionadas, que podían promover la carrera de un académico, impulsar los intereses de una corporación o un partido “revolucionario” en un estado capitalista. Gran parte de sus seguidores llamaron su obra “eclectica”, y allí quedó todo. Pero Freire se llamaba a sí mismo un hombre contradictorio. Sus acciones políticas a menudo estaban en tensión. (180)

El análisis de Gibson revela dos Freires. El Freire marxista que instaba al análisis del trabajo y la producción, pero que no lograba resolver la incongruencia entre liberación y la desigualdad propia del capitalismo, ante la necesidad de motivar el desarrollo económico nacional. El Freire católico-humanista-posmoderno

que negaba la centralidad de la clase y se enfocaba en deconstruir cultura y lenguaje. En ambos casos, Freire descansa en la ética del educador para mediar en las tensiones entre los profesores de clase media y los estudiantes profundamente explotados.

Es imposible imaginar la pedagogía crítica sin las profundas contribuciones de Freire (por ejemplo su énfasis en el papel eje de las ideas como la fuerza material, su método crítico de análisis, su determinación a participar de la práctica social concreta, su pedagogía democrática y ética, y su insistencia en liderazgos no jerárquicos), sin embargo, seguir su legado requiere de parte nuestra una revisión crítica de su obra y de significado para nosotros hoy; evitar la reificación de sus textos, cuidar de no separarlos de su sentido político o dejar pasar las contradicciones que encontremos.

No hay lugar para evangelistas en la pedagogía crítica porque el objetivo no es convertir a las personas a suposiciones, creencias o conocimientos a priori. En el corazón del enfoque interactivo de Freire sobre la educación, y a menudo pasado por alto o ignorado, está la observación, la experiencia y el juicio (a diferencia del conocimiento que procede de la deducción teórica).

Los seres humanos tienden a construir creencias basadas en un conocimiento y comprensión insuficientes para luego aferrarse a ellas, rechazando evidencias que muestran lo opuesto, como resultado no hay lugar para “creyentes” en la

pedagogía crítica. La pedagogía crítica como proceso rechaza los prejuicios, es decir el pensamiento o la creencia que acepta las apariencias superficiales. Tradición, instrucción e imitación dependen de la autoridad de alguna manera. La pedagogía crítica prospera en el escepticismo, las dudas, análisis y cuestionamientos profundos, por lo tanto, no se necesitan pastores porque el punto es que la gente piense por sí misma. Si la promesa de la conciencia crítica y la liberación de la opresión pueden lograrse desde la postura freireana o su sistema de educación interactiva “ver-juzgar-actuar” es una cuestión empírica.

Humanización de la pedagogía crítica en los estudios sociales

Quiero explorar brevemente algunas posibilidades que van más allá de la ortodoxia en la pedagogía crítica para crear experiencias de aprendizaje que respalden comprensiones críticas y personalmente significativas sobre el mundo. Aquí me centraré en la pedagogía crítica en el contexto de la enseñanza en estudios sociales, si bien este es el eje de mi trabajo, las ideas pueden aplicarse a otras áreas y contextos educativos por medio de la pregunta ¿qué tipo de profesores necesitamos en los estudios sociales?, ¿para qué tipo de ciudadanía deberíamos enseñar? y finalmente, ¿qué tipo de futuro estamos tratando de crear?

¿Qué clase de profesores?

Aunque casi todos los profesores en estudios sociales coinciden en que

el propósito de las ciencias sociales es preparar a los jóvenes para tener conocimiento, valores y habilidades necesarios para una participación en la sociedad, el problema está en los detalles.

Como argumenta el filósofo Paul Taylor en su libro *Discurso Normativo* (1961), “Debemos decidir cuál debe ser el caso. No podemos descubrir cuál debe ser el caso a partir de la investigación acerca del caso”. (248)

Nosotros, educadores y ciudadanos, debemos decidir cuál debería ser el propósito de los estudios sociales. Esto significa preguntarnos en qué tipo de sociedad (y mundo) queremos vivir. O ¿cuál es el sentido de democracia que queremos para una sociedad democrática? Con el fin de otorgar significado a la enseñanza de los estudios sociales, debemos involucrar estas cuestiones no abstractas o retóricas, en relación con nuestras experiencias vividas y con nuestra práctica profesional como docentes.

Tomar este enfoque para la enseñanza representa un desafío importante para los profesores en estudios sociales, específicamente, ¿cómo superamos la ideología de la neutralidad?

Los profesores a menudo rechazan abiertamente las agendas políticas o ideológicas para la enseñanza y la escuela como espacio inapropiado o “no profesional” para seguirlas. Este tipo de pensamiento impregna la sociedad, particularmente cuando se trata de la escuela y la enseñanza. “Atenerse a

los hechos”, “Evitar el sesgo” “Mantener neutralidad”. Estas son metas expresadas por algunos profesores cuando se les pidió que identificaran claves para una enseñanza exitosa. Muchos de esos mismos profesores (y formadores de profesores) conciben su papel como diseñadores y enseñantes de cursos que aseguren a los estudiantes tener una función no disruptiva en la sociedad tal cual existe. Se cree que un objetivo deseable, en parte porque fortalece el *estatus quo*, y porque se considera una postura “imparcial” o “neutral”. Muchos de esos profesores ven su trabajo en la escuela como apolítico, como cuestión de cumplir con el currículo, impartir habilidades académicas y preparar a los estudiantes para las evaluaciones de alto rendimiento que deberán enfrentar. A menudo estos profesores han asistido a programas de educación diseñados para asegurar que ellos mismos estén preparados para adaptarse al *estatus quo* en las escuelas. Es contradictorio que algunos programas de formación de docentes enseñen la importancia del mantenimiento de la neutralidad mientras postulan apoyo a la “educación en justicia social.”

La “ideología de la neutralidad” que actualmente domina el pensamiento y las prácticas escolares (y la formación docente) se sustenta en teorías del conocimiento y concepciones de la democracia que restringen, en lugar de ampliar, la participación ciudadana en la sociedad y distorsionan las consecuencias políticas e ideológicas de la denominada escolarización,

enseñanza y currículo “neutrales”. Estas consecuencias incluyen las concepciones del estudiante desde una perspectiva pasiva, una ciudadanía democrática como un proyecto de espectador; y en última instancia el mantenimiento del *status quo* de la desigualdad en la sociedad.

El problema en la enseñanza no es si permitir el discurso político en las escuelas, si defenderlo o no, sino la naturaleza y el alcance del apoyo al discurso político.

Es ampliamente reconocido que neutralidad, objetividad e imparcialidad son prácticamente lo mismo y que siempre son bienvenidos cuando se refiere a escuelas y enseñanza. Pero, considere lo siguiente. La neutralidad es una categoría política, significa, no apoyar ninguna facción en una disputa. Sostener una posición neutral en un conflicto no significa garantizar lo correcto u objetivo más que otra posición y puede ser un signo de ignorancia sobre el tema. Parece mejor requerir a las escuelas que incluyan sólo docentes “neutrales” a costo de incluir también ignorantes y cobardes, además de una enseñanza y un currículo superficial (Scriven, 1991).

La ausencia de sesgo no es ausencia de convicciones en un área, por lo tanto, neutralidad no es objetividad. Ser objetivo es ser imparcial o desprejuiciado. Las personas generalmente se engañan al pensar que quien interviene en una discusión con postura adquirida sobre un tema, no puede ser desprejuiciada.

La pregunta clave es, sin embargo, cómo puede justificarse esa posición.

El conocimiento gana objetividad cuando es resultado de haber sido expuesto al mayor rango posible de críticas. Los pensamientos y creencias que dependen de una autoridad (como la tradición, la instrucción, la imitación) y que no se basan en el examen de evidencias son prejuicios. Por lo tanto, lograr la objetividad en la enseñanza y el currículo requiere que tomemos seriamente perspectivas y críticas alternativas sobre toda expectativa de conocimiento. ¿Cómo es posible tener o buscar la objetividad en escuelas en las que el discurso político esté circunscripto y se exige neutralidad? Lograr la objetividad pedagógica no es tarea fácil. El profesor objetivo incorpora los argumentos más persuasivos de cada punto de vista sobre un determinado tema, demuestra imparcialidad, se enfoca en las posiciones que se respaldan en evidencias, etc.

Este tipo de enfoque no es fácil, y usualmente requiere significativas cantidades de tiempo, disciplina e imaginación. En este sentido, no es sorprendente que la objetividad se considere imposible en especial en los temas sociales contemporáneos en los que el problema es a menudo controvertido y aparentemente abierto a múltiples perspectivas, a diferencia de las ciencias naturales. Sin embargo, tomando prestada una frase de Karl Popper, la objetividad en la enseñanza puede ser considerada como un “principio regulativo”, algo hacia lo que cada uno debe esforzarse pero que nunca

alcanzará.

¿Qué clase de ciudadanos?

Junto a Kevin Vinson (Ross and Vinson, 2014; Ross 2017) desarrollamos la noción de ciudadanía peligrosa. Al principio nos inspiramos en la obra de los Situacionistas y los sucesos de mayo de 1968 en París (Vinson y Ross, 2003). Nos preguntamos cómo podíamos utilizar los trabajos de Guy Debord (1967) y Raoul Vaneigem (1983) especialmente, para entender y responder a los contextos educativos contemporáneos.

Mayo de 1968 en Francia fue un momento revolucionario que apuntaba a transformar aspectos sociales y morales de la “vieja sociedad” y se centró especialmente en las instituciones educativas. Cientos de miles de estudiantes universitarios y sus aliados, incluso estudiantes del nivel secundario, pero no los sindicatos ni la izquierda establecida, tomaron las universidades y se enfrentaron a la policía y ejército mientras invocaban los eslóganes inspirados en los Situacionistas: *Soyez realistes, demandez l'impossible* (Seamos realistas, pidamos lo imposible). 1968 observó rebeliones estudiantiles alrededor del mundo en México, Brasil, Argentina, Japón, a lo largo de Europa y en los Estados Unidos. En muchos casos el estado respondió violentamente. En Méjico la policía y el ejército ocuparon la UNAM, la universidad más grande de América Latina, y masacraron cientos (quizás miles) de estudiantes en Tlatelolco.

Está claro que ejercitar derechos democráticos populares con el objetivo de transformar la “vieja sociedad” es un emprendimiento peligroso. La escuela siempre ha girado alrededor de algún tipo de educación de ciudadanía, enmarcada centralmente por una visión esencialista del buen ciudadano como conocedor de los hechos tradicionales, pero ha habido intentos de desarrollar una perspectiva reconstructivista social del buen ciudadano como agente del cambio social progresivo (incluso radical) (Counts 1932). La enseñanza de estudios sociales se ha encontrado siempre en territorios controvertidos ya que se preocupa centralmente por la naturaleza de la sociedad y los significados de la democracia.

La ciudadanía peligrosa consiste en elaborar una agenda dedicada a la creación de una educación que luche y sea disruptiva ante las desigualdades y la opresión. Prácticas áulicas comprometidas a explorar y afectar las contingencias del entendimiento y la acción y que posibiliten erradicar la explotación, la marginalización y desempoderamiento, el imperialismo cultural y la violencia tanto en la escuela como en la sociedad.

Esencialmente, la ciudadanía peligrosa requiere que las personas, individual y colectivamente, lleven adelante acciones y conductas que impliquen ciertos riesgos (como los estudiantes en 1968, por ejemplo); trasciende el ejercicio tradicional de votar o firmar peticiones, y en su lugar se esfuerza por una predisposición a la

inspiración por la praxis de oposición y resistencia, una aceptación de cierta postura táctica. Por supuesto esto implica que la ciudadanía peligrosa sea peligrosa para un *status quo* opresivo y socialmente injusto, para las estructuras jerárquicas existentes.

La ciudadanía peligrosa materializa tres generalidades fundamentales: participación política, conciencia crítica y acción intencional. Sus objetivos subyacentes se basan en los imperativos de resistencia, significado, disrupción y desorden. En esencia, la ciudadanía peligrosa es un contenedor conceptual para el desarrollo de una crítica radical a la educación como control social y como serie de estrategias que pueden ser utilizadas para perturbar y resistir las potencialidades conformistas, antidemocráticas, antioleativas y opresivas de la educación y la sociedad.

Las premisas de la ciudadanía peligrosa incluyen que (a) democracia y capitalismo son incompatibles; (b) docentes y currículo han sido sometidos para profundizar las políticas que atacan la libertad académica y desaniman el análisis social crítico; (c) las escuelas capitalistas tienen por objeto el control social y premiar a los niños por ser leales, obedientes, cumplidores del deber y útiles para las clases dominantes, y (d) obediencia civil, no desobediencia, conforman el problema que debemos superar para transformar la educación y la sociedad.

La ciudadanía peligrosa desafía las suposiciones sobre el estado del mundo y

requiere la exploración de los problemas que producen cierta incomodidad. Ante la falta de democracia en el mundo actual, ¿es posible enseñar para una democracia que no esté dominada por el capital? ¿Queremos enseñar para una democracia capitalista? ¿Hay alguna alternativa? ¿Está en bancarota el concepto democracia? ¿Es rescatable la democracia como concepto y práctica? Si la democracia es salvable, creo que la enseñanza acerca de y para la democracia en los tiempos contemporáneos no puede desvincularse de las complejidades y contradicciones que han llevado a definir qué es la democracia realmente existente (o no existente). Es una práctica que debe ser entendida como dificultosa, riesgosa y aún peligrosa.

Durante mucho tiempo me ha intrigado la pedagogía pública de los artistas performativos con inspiración política, con sus objetivos de perturbar creativamente la vida cotidiana a través de la resistencia creativa; como en los situacionistas encuentro aquí imaginarios poderosos para la pedagogía de la ciudadanía peligrosa (Ross, 2017).

¿Qué futuro? El individuo, las instituciones y el cambio social

La pedagogía crítica como práctica ha sido criticada tanto interna como externamente. Por ejemplo, Mc Laren lamenta “la domesticación de la pedagogía crítica”, es decir que los esfuerzos de la pedagogía crítica se han acomodado a las corrientes de humanismo progresista

“caracterizadas por el coqueteo, pero nunca con el compromiso completo por la praxis revolucionaria” (2000,98). El posmodernismo y el post estructuralismo se identifican con este problema, Mc Laren cita a Carl Boggs para referirse a este punto:

En la política como en el ámbito cultural e intelectual, una fascinación posmoderna por la indeterminación, la ambigüedad y el caos apoya un giro hacia el cinismo y la pasividad; el sujeto queda indefenso para cambiarse a sí mismo o a la sociedad. Además, el discurso posmoderno pretencioso, lleno de neologismos y a menudo indecifrible refuerza las tendencias más caprichosas de la academia. Los intentos interminables (y a menudo sin sentido) de deconstruir textos y narrativas se convierten en una fachada detrás de la cual investigadores profesionales justifican su propio alejamiento del compromiso político... el posmodernismo extremo ataca a las instituciones macro e impide las conexiones entre crítica y acción (Boggs 1997,767).

Por otro lado, la posmoderna Elizabeth Ellsworth (1989) critica la literatura sobre pedagogía crítica como altamente abstracta, utópica y fuera de contacto con la práctica cotidiana de los docentes. Ellsworth sostiene que el discurso de la pedagogía crítica da lugar a mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación donde “objetos, naturaleza y ‘otros’ son vistos como conocidos o conocibles, en el sentido de ser ‘definidos, delineados, capturados, comprendidos, explicados

y diagnosticados’ a un nivel de determinación nunca otorgado a quien será el o la ‘conocedor/a’” (321). Ellsworth ofrece su versión preferida de la práctica áulica como una especie de comunicación a través de la diferencia que es representada en este enunciado:

Si puedes hablarme de maneras que muestren que entiendes que tu conocimiento sobre mí, el mundo y “lo correcto para hacer” siempre será parcial, interesado, y potencialmente opresivo para los demás, y si yo puedo hacer lo mismo, entonces podemos trabajar juntos en conformación y remodelación de alianzas para construir circunstancias en las que los estudiantes de la diferencia puedan prosperar. (324)

En ese argumento, acuerdo con Mc Laren (ver por ejemplo, Hill y otros 2002; Ross y Gibson, 2007), pero la crítica de Ellsworth identifica un punto ciego dentro de la pedagogía crítica con respecto a lo individual, lo personal y la identidad.

En su excelente historia sobre el movimiento de escuelas libres de los años 60, Ron Miller (2002) reevalúa y revive el legado de John Holt. Holt (1981, 1995a) no era un erudito ni un teórico, sino más bien un moralista y reformador, un pensador descrito como ecologista social y posmodernista constructivo, quien se asoció estrechamente con los movimientos de desescolarización y educación hogareña en América del Norte.

Miller señala, que Holt, como John Dewey, no era un ideólogo y no apoyaba ningún “-ismo.” Holt advirtió contra

la búsqueda de la pureza ideológica y la abstracción excesiva.” Proponía una visión orgánica del mundo, “una apreciación por la naturaleza viva, dinámica, evolutiva, interactiva y receptiva de la realidad” (Miller, 2002,83). Holt sostuvo varios y fundamentales principios que debieron ser tomados seriamente por los educadores críticos:

- La dignidad y el valor de la existencia humana y la fe en la capacidad humana para aprender,
- Preocupación por la libertad y la creencia que se está siendo erosionada seriamente por la impersonalidad de las grandes organizaciones y por las formas de vigilancia y control llevados a cabo por las instituciones sociales, particularmente escuelas.
- Oposición al poder político y económico centralizado que se basa en la gestión científico-tecnológica de los recursos naturales y humanos.
- La preocupación impulsora de cada persona para encontrar sentido de identidad significativo y satisfactorio se hace difícil en la sociedad de masas. (Miller 2002, 83)

Holt “buscó una profunda renovación de la cultura que se preocupara tanto por la integridad personal y la autenticidad como por la justicia social” (Miller 2002,85), En la tradición de Thoreau, se veía a sí mismo como un “descentralizado” que “se inclinaba en dirección al anarquismo”, el “no buscó tanto la reforma de las instituciones sociales sino eludir las y hasta anularlas” (Miller,

2002, 85), Holt estaba centralmente preocupado sobre el crecimiento y el aprendizaje humano, pero se enfocó en la relación entre instituciones sociales y el desarrollo humano. Su énfasis en la dimensión personal de la realidad aborda un punto ciego dentro de la pedagogía crítica, que usualmente privilegia el análisis institucional a expensas de la autenticidad existencial, es decir la preocupación de cada persona porque su vida sea significativa y satisfactoria. Holt describió su más profundo interés “cómo podemos los adultos trabajar para crear una comunidad, una nación, un mundo más decente, humano, cuidadoso, pacífico, y cómo podemos hacer posible que los niños se sumen a este trabajo?” (Miller, 2002,86).

Holt enfatizó la conexión entre lo social y lo individual, entre lo político y lo existencial. Los seres humanos no podrían crecer completamente en una cultura fragmentada o violenta, pero a la vez una cultura digna solo emergerá cuando los individuos experimenten personalmente el significado y la plenitud. (Miller, 2002, 86)

Miller argumenta que lo que distingue la posición de Holt de las críticas “progresistas” fue su insistencia en que la reforma de las instituciones sociales no era suficiente para la renovación cultural. Para Holt, la fuente de la violencia, el racismo y la explotación no estaba en instituciones como tales, sino en la realidad psicológica que las personas experimentan mientras viven en la sociedad. La implicación en la pedagogía crítica es que su foco en la transformación

institucional ha descuidado la dimensión existencial del significado, ha ignorado con demasiada frecuencia el deseo personal de pertenencia, de comunidad y de compromiso moral.

Para ser claros, ni Holt ni yo defendemos una perspectiva meramente personal o individualista. Holt era muy consciente de las fuerzas políticas y expresó su preocupación sobre la adoración del progreso y al desarrollo como conductores inevitables al fascismo. En su libro de 1970, *¿Qué hago el lunes?* Holt sugiere que la alienación alimentada por la educación autoritaria podría “preparar el terreno para alguna ingenua forma estadounidense del fascismo, que ahora parece incómodamente cercana”. Miller (2002) cita una carta que Holt escribió a Paul Goodman, en 1970:

Sigo en la búsqueda y esperanza de encontrar evidencia de que [los estadounidenses] no son tan insensibles, codiciosos, crueles y envidiosos como me temo que lo son, y sigo decepcionándome. ... Lo que me asusta es la cantidad de fascismo en el espíritu de la gente. Es el gobierno que tantos de nuestros conciudadanos recibirían si pudieran, eso me asusta, y me temo que nos estamos moviendo en esa dirección. (89)

Desafortunadamente, Holt percibió que las políticas en Estados Unidos, acerca de la reforma institucional, particularmente escolar, se veían como el camino eficaz para el cambio social. En 1971 Holt escribió en *New Schools*

Exchange Newsletter,

No creo que ningún movimiento de reforma educativa que se dirija exclusivamente o incluso principalmente a los problemas o necesidades de los niños, pueda ir muy lejos. En resumen, en una sociedad absurda, inviable, derrochadora, destructiva, coercitiva, monopolística y generalmente antihumana, nunca podríamos tener una buena educación, sin importar qué tipo de escuelas permitan los poderosos, porque no son los educadores o las escuelas, sino toda la sociedad y la calidad de vida que se tiene en ella, lo que realmente educa ... Cada vez me parece más, y en sentido inverso a lo que sentí no hace mucho tiempo, que tiene muy poco sentido hablar de educación para el cambio social, como si la educación fuera o pudiera ser una especie de alistamiento. La mejor y tal vez la única educación para el cambio social es la acción para llevar a cabo ese cambio ... No puede haber pequeños mundos adecuados para los niños en un mundo que no sea adecuado para cualquier otra persona. (Citado en Miller 2002, 90)

En su libro de 1972, *Freedom and Beyond*, Holt se enfrentó a los conceptos clave de la pedagogía crítica: justicia social, racismo, pobreza y conflicto de clases, argumentando, como señala Miller, que las escuelas estaban contribuyendo a estos problemas más que a resolverlos. A diferencia de los reconstruccionistas sociales de mediados del siglo XX (Counts, 1932), Holt llegó a ver las escuelas (incluso a las

democráticas escuelas libres) no como una fuente potencial para la recreación del orden social, sino más bien como obstáculos a superar en la búsqueda del cambio social. Se pregunta si “estamos tratando de salvar nuestras conciencias pidiendo a nuestros hijos que hagan lo que no podemos y no queremos hacer” (1972, 232).

Holt concluyó que las escuelas “tienden a sacar el aprendizaje fuera del contexto de la vida y convertirlo en una abstracción, una mercancía” (Miller 2002, 95). O como dijo una vez, “Soy suficientemente anarquista para sentir que las cosas se mejoran en general cuando se mejoran en sus detalles”. Este es el principio que ocupa, en parte, a las críticas de Ellsworth hacia la pedagogía crítica.

La pregunta es cómo podemos crear un mejor equilibrio entre la abstracción (con foco en la naturaleza general de las cosas) y la autenticidad (con foco en los detalles) dentro de la pedagogía crítica. Holt argumentó que intentar cambiar la sociedad a través de las escuelas era una evasión de la responsabilidad personal porque el significado auténtico no se puede cultivar masivamente. “La gente no cambia sus ideas, y mucho menos sus vidas, porque alguien viene con un argumento inteligente para demostrar que están equivocados” (Holt 1981, 66).

Conclusión

Foucault argumentó que practicar la crítica es una cuestión de hacer difíciles

los gestos simples y que su definición de crítica tiene mucho en común con la definición de pedagogía crítica de Shor.

Una crítica no es cuestión de decir que las cosas no están bien como son. Se trata de señalar en qué tipo de suposiciones, de ideas familiares, indiscutibles y despreocupadas descansan las prácticas que aceptamos ... La crítica es cuestión de eliminar ese pensamiento y tratar de cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como uno creía, ver lo que se acepta como evidente y que ya no será aceptado como tal. (1988, 154–155)

La pedagogía crítica sigue evolucionando y depende de nosotros, como educadores críticos, participar continuamente en la autocrítica y en la renovación pedagógica.

Las personas que hablan de aprendizaje transformador o revolución educativa sin referirse explícitamente a la vida cotidiana, sin entender lo que es subversivo sobre el aprendizaje y el amor, y lo que es positivo en el rechazo de las limitaciones, están atrapados en una red de ideas establecidas, el sin sentido y la falsa realidad de los tecnócratas (o aún peor).

La educación en estudios sociales, como otros tipos de pedagogía crítica, es un tema peligroso. Su peligro, sin embargo, es una cuestión de perspectiva.

Al igual que las escuelas en las que se enseña, en los estudios sociales abundan contradicciones seductoras. Albergan posibilidades de investigación y crítica social, liberación y emancipación. Los

estudios sociales podrían ser un espacio que permita a los jóvenes analizar y comprender los problemas sociales de una manera holística, encontrar y rastrear relaciones e interconexiones presentes y pasadas para construir una comprensión significativa de un problema, su contexto y su historia; imaginar un futuro en el que se resuelvan problemas sociales específicos; y tomar medidas para llevarlo a cabo. Los estudios sociales podrían ser un lugar donde los estudiantes aprendan a hablar por sí mismos para lograr, o al menos se esfuercen por lograr un correspondiente grado de participación y un futuro mejor. Los estudios sociales podrían ser esto, pero no lo son.

Las escuelas, y los estudios sociales en particular, siguen teniendo una naturaleza dialógica. Las salas de máquinas de las fábricas de ilusiones cuyo objetivo principal es la reproducción del orden social existente, donde las ideas dominantes existen para ser memorizadas, repetidas, interiorizadas y vividas.

Los estudios sociales con demasiada frecuencia enseñan mitos en lugar de alentar exploraciones críticas de la existencia humana. Las escuelas son fundamentalmente instituciones autoritarias y jerárquicas, producen innumerables subproductos opresivos e inequitativos y los estudios sociales son un componente integral en este proceso.

El desafío, tal vez imposible, es descubrir formas en los que la pedagogía crítica y los estudios sociales en

particular pueden contribuir a la libertad positiva. Se trata de una sociedad en la que los individuos tienen el poder y los recursos para realizar y cumplir su propio potencial, libres de los obstáculos de clase, del racismo, el sexismo y otras desigualdades alentadas por los sistemas educativos y la influencia del Estado y las ideologías religiosas. Una sociedad donde las personas tengan la agencia y la capacidad de tomar sus propias y libres decisiones y actúen de forma independiente basadas en la razón no la autoridad, la tradición o el dogma.

La educación en estudios sociales debe ser un conocimiento crítico de la vida cotidiana. La comunidad y el diálogo genuinos sólo pueden existir cuando cada persona tiene acceso a una experiencia directa de la realidad, cuando cada uno y cada una tiene a su disposición los medios prácticos e intelectuales necesarios para resolver los problemas. La pregunta no es determinar qué son los alumnos en la actualidad, sino más bien lo que pueden llegar a ser, porque sólo entonces es posible comprender lo que en verdad ya son. (Y lo mismo se aplica a nosotros, como educadores críticos.)

Estudiar cómo las personas (y las cosas) cambian es el centro de la comprensión social y la pedagogía crítica. Para mí, tal vez el elemento más convincente de la pedagogía crítica es que la investigación activa de las cuestiones sociales y educativas contribuye al cambio. Como dijo Mao Zedong (1937),

Si quieres saber el sabor de una pera, debes cambiar la pera comiéndola. Si quieres conocer la teoría y los métodos de la revolución, debes participar en la revolución. Todo conocimiento genuino se origina en la experiencia directa.

La posición de Mao sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje es sorprendentemente similar a la de John Dewey. Ambos pensadores, aunque en polos separados ideológicamente, comparten lo que se ha descrito como una concepción activista de los seres humanos, la idea de que las personas se crean a sí mismas sobre la base de sus propias interpretaciones. Aunque, como Marx señala, mientras que la gente hace su propia historia, no lo hace como le place, pero sí bajo circunstancias ya existentes, dadas y transmitidas desde el pasado.

En 1843, Arnold Ruge, superado por la desesperación revolucionaria, escribió una carta a Karl Marx lamentando la imposibilidad de la revolución porque el pueblo alemán era demasiado dócil: “nuestra nación no tiene futuro, así que ¿cuál es el punto en nuestro atractivo para ella?” A lo que Marx respondió: “Difícilmente sugerirás que mi opinión del presente es demasiado exaltada y si no me desespero al respecto, esto es sólo porque su posición desesperada me llena de esperanza”.

Este es un ejemplo de lo que el filósofo Giorgio Agamben ha llamado “el valor de la desesperanza” (Skinner 2014). El valor de la desesperanza es una respuesta optimista a las circunstancias pesimistas.

¡El equivalente para responder a la crítica del estés “siendo demasiado idealista” con “sé realista, exige lo imposible!”

El sistema hegemónico del capitalismo global domina no porque la gente esté de acuerdo con él. Gobierna porque la mayoría de la gente está convencida de que no hay alternativa. De hecho, el enfoque dominante de la educación y el currículo, particularmente en la educación de estudios sociales, está dirigido a adoctrinar a los estudiantes en esta creencia.

El pensamiento utópico nos permite considerar alternativas/imaginarios pedagógicos, en el intento de abrir espacios para repensar nuestros enfoques para aprender, enseñar y experimentar el mundo. Estos imaginarios son necesarios porque los tropos tradicionales del currículo de estudios sociales (por ejemplo, democracia, elecciones, ciudadanía democrática) son esencialmente mentiras que nos decimos a nosotros mismos y a los estudiantes (porque la democracia es incompatible con el capitalismo; la democracia capitalista crea una versión superficial de la democracia en el mejor de los casos; la democracia tal como opera actualmente es inseparable del imperio/ la guerra perpetua y las enormes desigualdades sociales).

Ciertamente tenemos mucho combustible para nuestras esperanzas. El desafío al que nos enfrentamos como educadores de estudios sociales no es alegrar el corazón de nuestros estudiantes con esperanzas vacías,

sino confrontar con los tiempos aparentemente desesperanzados para la libertad y la igualdad con una pedagogía y un currículo que provienen de un valor de desesperanza.

Nuestro objetivo debe ser repensar la pedagogía crítica y los estudios sociales para que se conviertan en espacios donde los estudiantes puedan desarrollar comprensiones personales significativas del mundo y reconocer que tienen potencia para actuar en el mundo, para hacer cambios. La educación no debería tratarse de mostrar la vida a los estudiantes, sino de traerlos a la vida. El objetivo no es conseguir que los estudiantes escuchen conferencias entretenidas, sino que hablen por sí mismos, para entender que la gente hace su propia historia (incluso si lo hacen en circunstancias ya existentes). Estos principios son la base para una nueva pedagogía crítica

Notas:

(1)Profesor en el Departamento de Currículo y Pedagogía y codirector del Instituto de Estudios de Educación Crítica de la Universidad de Columbia Británica en Vancouver, Canadá. Su investigación y enseñanza se centran en el papel del currículo y la enseñanza en la construcción de comunidades democráticas que están posicionadas para desafiar las prioridades e intereses del capitalismo neoliberal como se manifiesta en las políticas educativas y sociales que dan forma a experiencias educativas formales e informales. Su libro más reciente es *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship* (Information Age Publishing, 2017). wayne.ross@ubc.ca

(2)Investigadora y docente en Facultad de Humanidades, UNMDP. Su campo de investigación es la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Actualmente desarrolla indagaciones en narrativas visuales, tiempo y ciudadanía. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHICS) y de la línea de Didácticas Específicas, del *Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación* (CIMEd). Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro de la red académica APEHUN. Asociación de Cátedras de Enseñanza de la Historia en Universidades Nacionales bazansa@gmail.com

(3)En el idioma inglés, generalmente, no se distinguen los géneros y por tanto en la traducción

(y para nuevos estudios sociales) que no está dirigida ni por currículos o exámenes estandarizados, sino por las necesidades, intereses, deseos de nuestros estudiantes, nuestras comunidades de interés compartido y nosotros mismos como educadores.

Reconocimientos

Parte de este artículo se presentó como “¿Qué maestros? ¿Qué ciudadanía? ¿Qué futuro? Los retos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia”, discurso de apertura en XV Jornades Internacionals de Recerca en Didáctica de les Còncies Socials (XV Conferencia Internacional sobre la Investigación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales), Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña, España. 8 de febrero de 2018.

al castellano vale hacer la salvedad que se utiliza el masculino con sentido de inclusión de distintos géneros.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, R. J. 2010. "Dewey's Vision of Radical Democracy." In *The Cambridge Companion to Dewey*, edited by M. Cochran, 288–308. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BOGGS, C. 1997. "The Great Retreat: Decline of the Public Sphere in Late Twentieth Century America." *Theory and Society* 26 (6):741–80. doi:10.1023/A:1006849114681.
- CHOMSKY, N., and D. P. MACEDO 2000. *Chomsky on Miseducation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [La (des) educación. Editorial Crítica]
- COUNTS, G. S. 1932. *Dare the School Build a New Social Order?* New York, NY: John Day Company.
- DEBORD, G. 1967. *La Société du Spectacle*. Paris, France: Gallimard.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*. New York, NY: Macmillan. <http://xroads.vir-ginia.edu/~HYPER2/dewey/ch02.html> [1975 *Democracia y educación*. Ediciones Morata.]
- DEWEY, J. 1933. *How we Think*. Lexington, MA: Heath. [(2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.]
- ELLSWORTH, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59 (3):297–324. doi:10.17763/haer.59.3.058342114k266250.
- FOUCAULT, M. 1988. "Practicing Criticism." In L. D. Kritzman (Ed.), *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York, NY: Routledge. ↴
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum. [2018. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina]
- FREIRE, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Continuum.
- GIBSON, R. 1999. "Paulo Freire and Pedagogy for Social Justice." *Theory and Research in Social Education* 27 (2):129–59. doi:10.1080/00933104.1999.10505876.
- GIBSON, R. 2007. "Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy for Social Justice." In *Neoliberalism and Education Reform*, edited by E. W. Ross & R. Gibson, 177–215. Cresskill, NJ: Hampton Press. ↴
- HILL, D., McLAREN, P., COLE, M., & RIKOWSKI, G. 2002. *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lanham, MD: Lexington Books.
- HOLT, J. 1981. *Teach Your Own*. New York, NY: Dell.
- HOLT, J. 1995a. *Freedom and Beyond*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. (Originally published in 1972).
- HOLT, J. 1995b. *What Do I Do Monday?* Portsmouth, NH: Boynton/Cook. (Originally published in 1970).

- McLAREN, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [2008. *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogia de la revolución*. Mexico; Siglo XXI]
- MILLER, R. 2002. *Free Schools, Free People: Education and Democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press. doi:10.1086/ahr/109.1.217.
- OLLMAN, B. 1999. *Dance of the Dialectic*. New York, NY: Routledge.
- ROSS, E. W. 2014. "Noam Chomsky." In *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, edited by D. C. Phillips, 126–27. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROSS, E. W. 2017. *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- ROSS, E. W., & Gibson, G. 2007. *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- ROSS, E. W., & Vinson, K. D. 2014. "Dangerous Citizenship." In *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*, edited by E. W. Ross, 93–125, 4th ed. Albany, NY: State University of New York Press.
- SCIABARRA, C. M. 2005. "Dialectics and Liberty: A Defense of Dialectical Method in the Service of a Libertarian Social Theory." *The Freeman*, 35. <https://fee.org/articles/dialectics-and-liberty/>
- SCRIVEN, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SKINNER, J. 2014. "Thought is the Courage of Hopelessness: An Interview with Philosopher Giorgio Agamben." <https://www.versobooks.com/blogs/1612-thought-is-the-courage-of-hopelessness-an-interview-with-philosopher-giorgio-agamben> [2014. "Thought is the Courage of Hopelessness: An Interview with Philosopher Giorgio Agamben." <https://www.versobooks.com/blogs0>