

Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social

Requiring the Intellectual and Transformative Work of Teachers in an Education for Social Justice

Justificando o Trabalho Intelectual e Transformadora de Professores em a Educação para a Justiça Social

Ángel Méndez-Núñez *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

El catastrofismo al que nos empuja el sistema capitalista, en tanto “en la cultura de la globalización, [...] no hay atisbo de ningún otro lugar o de ninguna otra modalidad” (Berger, 1999, p. 3), acaba por condenar al profesorado a naturalizar situaciones de injusticia y desigualdad de carácter estructural generadas social e históricamente. Es por esto que la lucha anticapitalista desde las escuelas requiere necesariamente de la puesta en marcha de una educación para la justicia social. Un arduo camino de resistencia y transgresión que enfrentan maestras y maestros como intelectuales transformativos donde la Pedagogía Crítica aparece como eje vertebral sobre el que articular su práctica educativa. A partir de los conceptos de justicia social, Pedagogía Crítica y el profesorado intelectual transformativo, se configura una visión contrahegemónica de la educación, con especial atención en el papel de las y los docentes como agentes de cambio.

Descriptor: Pedagogía Crítica, Justicia social, Profesorado transformativo.

The catastrophism to which the capitalist system pushes us, as “in the culture of globalization, [...] there is no glimpse of an elsewhere or an otherwise” (Berger, 1999, p. 3), condemns the teachers to naturalize situations of structural injustice and inequality generated socially and historically. That is why the anti-capitalist struggle from the schools necessarily requires the implementation of an education for social justice. A difficult road of resistance and transgression that teachers face as transformative intellectuals where Critical Pedagogy appears as the backbone on which to articulate their educational practice. From the concepts of social justice, Critical Pedagogy and teachers as transformative intellectuals, a counterhegemonic vision of education is configured with special attention to the role of teachers as agents of change.

Keywords: Critical Pedagogy, Social justice, Transformative teachers.

Catastrofismo que o sistema capitalista nos empurra, enquanto que “na cultura da globalização, [...] nenhum indício de qualquer outro lugar ou qualquer outra modalidade” (Berger, 1999, p. 3), condena os professores a naturalizar situações de injustiça e desigualdade social, geradas estrutural e historicamente. É por isso que a luta anti-capitalista nas escolas requer, necessariamente, a implementação da educação com sentido de justiça social. Um caminho difícil, de resistência e transgressão, tanto para professoras e professores como para intelectuais progressistas, onde a Pedagogia Crítica aparece como eixo sobre o qual se articula a

*Contacto: angel.mendezn@estudiante.uam.es

sua prática educativa. A partir dos conceitos de justiça social, Pedagogia Crítica, com professores e intelectuais progressistas, advinha-se o desenvolvimento de um contra-poder na educação, com especial atenção para o papel dos professores como agentes de mudança.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica, justiça social, Professores transformadoras.

Introducción

No todo maestro es, como tal, educador, sino que es maestro solo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva.
(Lombardi, 1972, p. 47)

Enseñamos para cambiar el mundo en un contexto en el que las fuerzas de la globalización capitalista se imponen en todas las esferas sociales. Un mundo donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013a, p. 14) y donde se concibe a la clase trabajadora como la mercancía encargada de satisfacer las exigencias del mercado de trabajo (Arthur, 2014). Por supuesto, las escuelas —como espacios políticos, culturales, sociales y económicos ligados al poder y al control— no son ajenas a este desesperanzador paisaje (Smyth, 2011). Tal es así que, actualmente, la educación pública sufre los poderes neoliberales a través de distintos procesos de privatización, mercantilización y proletarización (Ball, 2014; Bernal y Lorenzo, 2012; Díez, 2010; Hill, 2013; Tarabini y Bonal, 2011) que no pretenden sino desarrollar su propio modelo hegemónico de dominación intelectual y cultural.

Con una educación enmarcada en tiempos de neoliberalismo (Torres, 2001), de asumir las teorías deterministas que conciben los centros escolares como lugares de reproducción de una sociedad indiscutiblemente injusta (Althusser, 1989; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985) estaríamos desechando las aportaciones de la Pedagogía Crítica sobre la existencia de relaciones contrahegemónicas que resisten activamente dicha producción (Apple, 1986, 1997; Flecha y Villarejo, 2015; Giroux, 1990, 1992, 2003; McLaren, 1984; McLaren y Kincheloe, 2008; Ramírez, 2008). En palabras del autor crítico Henry Giroux (2015), “la pedagogía crítica es el antídoto crucial para el ataque neoliberal a la educación pública” (p. 23). Esta postura disidente pone de manifiesto que “el conocimiento hegemónico que promueve los intereses de los grupos poderosos de élite a menudo oscurece sus premisas de valor al disfrazarse como totalmente objetivo” (Banks, 1995, p. 15). De esta forma, sobre la falsa creencia de que las escuelas son lugares neutrales, los planteamientos contrahegemónicos presentan la necesidad de articular una lucha por la justicia social desde la educación. El profesorado, como pieza indispensable en el proceso transformativo (Giroux, 1990), no puede adoptar una postura imparcial, pseudo-objetiva, en su labor pedagógica, pues estaría incurriendo en la transmisión y legitimación de un modelo social injusto. Al contrario, para lograr una educación para la justicia social la labor docente debe estar encaminada a desarrollar un movimiento socialista, revolucionario y democrático (Allman, 1999, 2001; Bowles y Gintis, 1985; McLaren, 2012), entendiendo que “las relaciones sociales de la educación se pueden alterar mediante una lucha genuina en pro de un aula democrática y participativa, y en pro de una reorganización del poder en la educación” (Bowles y Gintis, 1985, p. 341).

1. Con la Pedagogía Crítica: la justicia social

A tenor del cruento paisaje en que nos encontramos, y teniendo en cuenta que reivindicar el cambio —o la ruptura— implica poco más que una vaga declaración de intenciones, es importante detenerse a reflexionar hacia dónde se encamina nuestra labor pedagógica; es decir, plantearnos la dirección de los procesos transformadores en educación. McLaren y Huerta-Charles (2011) nos señalan una ruta. Defienden que “la Pedagogía Crítica Revolucionaria debe guiarnos en la construcción de una lucha emancipadora anti-capitalista, anti-imperialista, anti-racista, anti-sexista y pro-democrática” (p. 229), esto es, en favor de la justicia social. Pero ¿qué entendemos por esto?

Partimos de la base de que, hoy por hoy, no existe una definición consensuada del concepto de Justicia Social. Posiblemente su fuerte carga histórica, social y política están detrás de la imposibilidad de una visión compartida (Gewirtz, 1998; Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Rizvi, 1998; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Tan grande es el desacuerdo que en no pocas ocasiones se ha convertido en una expresión vacía de contenido o, incluso de justificación para tomar medidas al menos discutibles. Por poner un ejemplo radical de su peligrosa utilización, regímenes fascistas como los de Hitler, Franco o Pinochet se han servido de la justicia social para avalar modelos de Estado de dominación y exterminio, evidenciando la facilidad con que se utiliza dicho término en contextos profundamente injustos. Pero no hace falta irse tan lejos, bajo el paraguas de Justicia Social se cobijan acciones de caridad que solo buscan el mantenimiento del *statu quo* opresivo.

En la búsqueda de una definición podemos comenzar delimitando algunas cosas que sabemos. Sabemos con certeza de su inexistencia en la realidad. Sabemos que es más fácil ponerse de acuerdo en identificar las injusticias que nos rodean que en delimitar las características de una sociedad justa. Sabemos, también, que todos estamos de acuerdo con acabar con las injusticias; aunque paradójicamente no siempre estamos tan a favor de las medidas para combatirlas —los impuestos son el ejemplo más claro—. Que no contemos con una definición consensuada, sin embargo, solo debe ser un aliciente para tomar postura y aportar nuestra propia visión. Desde nuestra perspectiva y siguiendo los planteamientos de Nancy Fraser (2008a), la base de la justicia social será concebida como una conjugación de tres dimensiones entrelazadas y mutuamente interdependientes: redistribución, reconocimiento y participación.

La primera hace referencia a la [re]distribución de bienes primarios (Rawls, 1971) con una meta igualitarista a través de procesos de desigualdad. Tal y como afirma Marx (1977) siguiendo la tradición aristotélica, “a cada cual según sus necesidades” (p. 18); asumiendo que las instituciones deben tratar distintamente a cada individuo en aras de compensar las desigualdades generadas por una estructura social que sitúa a las personas en desventaja por cuestión de clase social, género, capacidad, origen, cultura, etc. El reconocimiento, como segunda dimensión, es entendido como la ausencia de dominación cultural y la valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003). Desde esta esfera, el reconocimiento “designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí” (Fraser, 2008a, p. 85). En último lugar, la participación se refiere al desarrollo de las condiciones necesarias para la plena intervención de todas las personas en la vida social, más especialmente de quienes han sido

históricamente excluidas (Fraser, 2008b; Young, 1990, 2011). Esta última dimensión sería, como Fraser defiende, la base de las dos anteriores (Belavi y Murillo, 2016).

¿Qué papel tendría la educación para construir una sociedad más justa? No hay una respuesta clara ni unívoca al respecto. Aunque sería posible afirmar que depende de lo que las escuelas piensen y hagan (Apple, 2012), desde el inmovilismo y la pasividad reproducirán y legitimarán las desigualdades e injusticias presentes en la sociedad. Si por el contrario se plantean explícitamente un trabajo por la justicia social, los centros escolares pueden considerarse como uno de los motores más poderosos para el cambio social (Flecha y Villarejo, 2015). De esta manera, si se quiere contribuir a una mejora de la sociedad, mirar hacia otro lado no es una opción. Habrá de explicitarse la intención de luchar contra las desigualdades e injusticias, así como poner en marcha planteamientos y acciones transformadoras desde un frente contrahegemónico que entienda que “las instituciones sociales, o son justas, o hay que reformarlas o abolirlas” (Rawls, 1971, p. 17). En ambos casos —como reproductora o motor del cambio social— sobresale el papel protagonista de la educación en el camino hacia la justicia social. Una educación que confrontará diariamente con injusticias de carácter estructural, que aparecen

cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance [...]. La injusticia estructural se da como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (Young, 2011, p. 69)

Si bien es obvia la dificultad que entraña el desarrollo de una educación de este tipo, “tenemos la responsabilidad de educar para la justicia social” (White y Talbert, 2009, p. 59), lo cual no empieza sino “desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra las injusticias estructurales” (Murillo y Hernández–Castilla, 2014, p. 17). Enseñar para la justicia social es “enseñar [...] en el reconocimiento de dónde y cuándo nacen las injusticias, sufrimientos y males sociales” (Greene, 1998, p. XLV). Así, las batallas que se libren irán de lo personal a lo estructural, para acabar por lograr cambios sociales cada vez más profundos. Educar desde la perspectiva de la justicia social no es tanto una opción más dentro del panorama educativo como una responsabilidad idiosincrásica de la educación con la sociedad.

A la vez que se explicita y pone en marcha una educación para la justicia social, es primordial que los centros escolares trabajen «en» y «desde» la justicia social. Cuando se hace alusión a una educación en justicia social nos estamos refiriendo, entre otros aspectos, a la inclusión en el currículum de elementos que forman parte de las experiencias de los educandos desde una perspectiva crítica del mundo, encaminado en último término a la transformación social (Adams y Bell, 2007; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Por otro lado, cuando hablamos de escuelas que trabajan desde la justicia social, señalamos a aquellas que presentan algunas de las siguientes características: tienen cultura escolar para la justicia social; cuentan con el compromiso por aprender de toda la comunidad; desarrollan procesos de enseñanza justos; buscan una transformación cultural en la sociedad que reconozca, valore y respete las diferencias; fomente el compromiso y la participación la comunidad educativa en todos los aspectos del centro (Harris y Chapman, 2002; Murillo y Hernández–Castilla, 2014). Era de esperar que no existiese una lista

cerrada de pasos a seguir por la que vaya alcanzarse una escuela justa. Es un pasaje mucho más complejo, un proceso de idas y venidas con un sinfín de contradicciones que replantearán el mismo una y otra vez, ya que la justicia social no se alcanza de forma definitiva ni para todo el mundo.

En definitiva, cuando una escuela trabaja para la justicia social debe ser justa y educar en el análisis y la denuncia de las injusticias. Si soñamos una educación orientada a alcanzar una sociedad mejor, más justa, es imprescindible la puesta en marcha de una cultura escolar que promulgue y avive procesos transformadores que posibiliten que los centros escolares se conviertan en un lugares de trabajo para, en y desde la justicia social. No educamos para instruir ni entrenar una serie concreta de competencias, estrategias o procedimientos, sino que nuestra labor tiene un trasfondo social sin precedentes.

2. Sobre la práctica contrahegemónica

Toda propuesta disidente debe asumir la crítica. Desde la Educación Democrática se ha planteado que la Pedagogía Crítica, supuestamente siniestra e inmovilista, no solo no lleva a cabo una labor política enmarcada en el mundo real, sino que “persiste en involucrarse en la política ilusoria a expensas del cambio educativo positivo. La política en la que participa [...] es la política antiséptica: sus participantes no se ensucian las manos” (Knight y Pearl, 2000, p. 222). Tal es así que, recientemente, desde el campo mismo de la Pedagogía Crítica la autora Paz Gimeno Lorente (2013) ha planteado la existencia de un cisma deliberado entre teoría y práctica, en relación a la idea de que la élite intelectual universitaria solo se inmiscuye en los centros escolares

cuando los adopta como «objeto» de estudio para el desarrollo de una investigación, con el fin de lograr unos méritos académicos y sin interés por implicarse en la vida real del centro escolar y colaborar en el desarrollo profesional de sus agentes educativos. Todo esto profundiza aún más la brecha entre la teoría que imparte la institución universitaria y la praxis de la docencia en las aulas. (Gimeno Lorente, 2013, p.86)

Si bien es cierto que “sin teoría revolucionaria tampoco puede haber movimiento revolucionario” (Lenin, 2010, p. 264), merece la pena incidir en que no existe en ningún caso transformación sin acción (Freire, 2012), entendiendo la praxis como “la capacidad intencional de identificar e implementar alternativas” (Miron y Lauria, 1998, p. 189). De nada sirve —no al menos desde el plano transformativo— profesar una corriente de pensamiento pedagógico-política como es la Pedagogía Crítica si esta no favorece los procesos transformativos en las escuelas.

Dentro de un panorama educativo donde destacan el cambio y la innovación de carácter reformista que no pretende tanto transgredir la estructura y las bases del orden social establecido como modificar pequeños aspectos meramente superficiales, debemos prestar toda nuestra atención a aquellas maestras y maestros que, siguiendo un marco ideológico anti-capitalista, feminista, antirracista..., desarrollan una labor esencialmente contrahegemónica. Al igual que ocurriese con la justicia social por cuantas veces se ha utilizado de forma trivial, la Pedagogía Crítica ha sido también domesticada, vulgarizada, esterilizada y purgada de su lucidez y profundidad teórica (Ayers, Michie y Rome, 2004; McLaren, 1998), para ser utilizada como una mera coletilla carente de calado. Es por esto que “no es un territorio perfectamente delimitado” (Cascante y Martínez, 2013, p. 15) ni, por tanto, un término homogéneo ni estrictamente definido (Gimeno Lorente, 2013;

McLaren, 1984). Al contrario. Cuando hablamos de Pedagogía Crítica, “el abanico epistemológico y conceptual es muy amplio porque, hasta cierto punto, en su definición se incluyen todos los relatos que tienen que ver directamente con el análisis y el cambio social” (Carbonell, 2015, p. 65). Por ello, en aras de aproximarnos a su comprensión y aportar cierta claridad al concepto en cuestión, merece la pena plantear sus orígenes y algunos elementos que le dan sentido.

Gracias a los planteamientos y limitaciones (Apple, 1997) de las teorías de la reproducción surgidas a partir de la década de 1970 (Althusser, 1989; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977), se evidenció “que los centros educativos tienen un carácter político y que por lo tanto no son neutrales a la hora de impartir la educación” (Flecha y Villarejo, 2015 p. 91). Según esta corriente de pensamiento, explícitamente determinista, la realidad misma es un producto de la estructura hegemónica como consecuencia de la estrecha relación entre la infraestructura y la superestructura. Desde un plano economicista la institución educativa, “básicamente, ni suma ni resta al grado de desigualdad y represión que se origina de la esfera económica. Más bien, reproduce y legitima un patrón preexistente del proceso para entrenar y estratificar a la fuerza de trabajo” (Bowles y Gintis, 1985, p. 336). Tal es así que, desde la perspectiva de la transmisión cultural, “la escuela enseña ciertos tipos de «saber hacer», pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica” (Althusser, 1989, p. 185).

Frente a estas propuestas surgen voces críticas que cuestionan dichas teorías y que fijan su foco de atención en la capacidad de los sujetos de convertirse en agentes de cambio y transformación social. Una forma de concebir la educación de naturaleza explícitamente política que se nutrirá de distintas tradiciones teóricas como: Marx, Gramsci, la Escuela de Frankfurt (con Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas...), Dewey, Freire, Bauman, etc. Todas ellas acabarán por confluír para dotar de significación a la finalidad última de la Pedagogía Crítica, que no es otra que “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1984, p. 255–256), mientras humaniza a estudiantes y docentes (Monchinski, 2008). La educación se descubre en los desaharrapados del mundo, sufre y lucha con ellos (Freire, 2012). Una perspectiva teórico-práctica del lado de los oprimidos y oprimidas que muestra la idiosincrasia transformadora de las escuelas y su aportación a la democracia, a la igualdad y a la justicia social. En este aspecto, y frente a los planteamientos y análisis positivistas, ahistóricos y despolitizados utilizados por las formas de entrenamiento escolar actuales, la Pedagogía Crítica proporciona rumbo histórico, cultural, político y ético (Apple, 1997; Freire, 2012, 2005; Giroux, 2003) a las personas soñadoras y esperanzadas implicadas en educación. Una direccionalidad que parte de la premisa de que “la enseñanza es un proceso político que sirve a determinados intereses mientras que excluye y rechaza activamente otros” (Smyth, 1991, p. 293), y que desecha la idea de que los colegios son lugares imparciales donde no debe producirse posicionamiento ideológico o político alguno.

Este complejo camino donde la labor pedagógica no se escribe en recetas milagrosas implica “un examen de las relaciones sociales existentes en tres niveles: el de la historia, el de la práctica actual (incluyendo sus bases jerárquicas) y el del potencial de transformar los acuerdos en el futuro” (Smyth, 2011, p. 21). Así, la naturaleza política del proceso de análisis de la realidad para su posterior transgresión requiere contemplar la capacidad crítica como una parte más de la conciencia histórica, al tiempo que esta favorece el desarrollo de una relación fructífera entre el lenguaje de la crítica y el lenguaje de la

posibilidad. Esto es, en definitiva, una educación que promueve la “comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza” (Giroux, 1990, p. 278).

De esta forma, la Pedagogía Crítica puede entenderse como una práctica de la crítica y una crítica de la práctica hegemónica (McLaren, 2012). Es decir, una combinación del lenguaje de la crítica —como discurso contrahegemónico— con el lenguaje de la posibilidad (Aronowitz y Giroux, 1987; Carbonell, 2015; Flecha, 1997; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990, 2013a; Smith y Zantiotis, 1989) por la que llevar a cabo formas de análisis que reconocen los espacios, las tensiones y las oportunidades para la lucha democrática y la transformación de los hechos y actividades diarias (McLaren, 1984). De tal modo que se pueden “identificar y establecer las condiciones de posibilidad de todo aquello que aún no hemos construido, pero que está por realizar, en una apuesta por el futuro que se basa en la esperanza y en la capacidad transformadora del maestro” (Ramírez-Pardo, 2012, p. 201). En este sentido, el profesorado debe comprender el mundo “no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 2012, p. 75).

Desde su aparición, la Pedagogía Crítica ha contribuido a la construcción de “una brillante discusión política acerca de conceptos como la hegemonía, la dominación, el empoderamiento y la solidaridad” (Allen, 2004, p. 122). Conceptos cuyo planteamiento es primordial a la hora de emprender la lucha contra las clases dominantes, tanto fuera como dentro de la escuela. Más concretamente, para comenzar a articular discursos y prácticas contrahegemónicas, hemos de comprender que la hegemonía hace referencia

al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada, llevado a efecto no por medio de coerción ni de la construcción intencionada de reglas y regulaciones, sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante. (McLaren, 1984, p. 276)

Esta idea sirve para entender que la dominación no siempre se produce de forma violenta, sino que también aparece mediante procesos “de dirección política e ideológica” (García, 1984, p. 72) originados por consenso social, incluso cuando este acuerdo va en contra de los propios intereses de las clases subalternas. De este modo, el grupo dominante verá reforzado su poder “con formas muy diversas de dominación cultural e institucional, mucho más efectivas —que la coerción [...]—, en la tarea de definir y programar el cambio social exigido por los grupos sociales hegemónicos” (Prieto y Martínez, 2007, p. 3). Pensar el concepto de hegemonía como un problema pedagógico (Miranda, 2006) servirá para comprender que

el problema pedagógico o es el problema de una estructura social en su conjunto, en toda la gama más o menos vasta de sus articulaciones, o bien, es una estéril ejercitación de expertos en esta o en aquella técnica, pero incapaces de promover el desarrollo efectivo de las masas como de los individuos. (Broccoli, 1977, p. 19)

Nos encontramos de nuevo ante la premisa de que la labor educativa trasciende la utilización de técnicas y recursos dentro de un aula, para hundir sus raíces en lo más profundo de la función transformadora de la escuela. De hecho, puesto que la intención de la Pedagogía Crítica es construir una alternativa contrahegemónica, debe necesariamente propiciar una ofensiva anticapitalista mediante una guerra de desgaste (McLaren, 2012) que tenga por objetivo la denuncia y subversión del modelo establecido, acompañando a los educandos hacia la construcción de un nuevo tipo de sociedad. La práctica educativa lleva consigo un “compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes” (Ramírez, 2008, p. 109). Siguiendo a Giroux (2013a), creemos

firmemente en una Pedagogía Crítica para la transformación, “—enraizada en lo que podría denominarse un proyecto de democracia renaciente e insurrecta— una pedagogía que implacablemente cuestiona el tipo de trabajo, las prácticas, y las formas de producción que se representan en la educación pública y superior” (p. 18). Como vemos, se plantea “un rechazo frontal a los mecanismos y valores que conforman el sistema educativo capitalista en su expresión neoconservadora y neoliberal [...], pero también al determinismo económico de la ortodoxia marxista de la reproducción” (Carbonell, 2015, p. 74). Una visión dialéctica de la educación que permite concebir los centros escolares como lugares tanto de dominación y reproducción como de liberación.

Sea como fuere, la Pedagogía Crítica no es tanto un área académica como una forma de concebir la educación, un largo camino donde educandos y profesorado conviven en un proceso de indagación —de cuestionamiento— y construcción permanente. Un camino de avances y retrocesos donde el conocimiento no es único y ni verdadero (Freire, 2012), sino que es susceptible de ser transgredido y reconstruido (Giroux, 2013a) por los miembros de la comunidad que le dan forma. Esto recuerda a aquella famosa afirmación freiriana de que nadie sabe todo ni nadie ignora todo y, por tanto, todas y todos tenemos algo que aportar dentro de nuestro marco de actuación. Tal y como plantea Banks (1995), a la hora de “crear y enseñar el conocimiento liberador y transformador, no solo debemos ser conscientes del conocimiento producido, sino también entender que el productor del conocimiento se ubica dentro de un contexto social, económico y político particular de la sociedad” (p. 15). Como pretexto hacia la emancipación (Ramírez, 2008; Freire y Macedo, 1989), el conocimiento debe estar “situado, específicamente contextualizado” (Monchinski, 2008, p. 123) y vinculado a la transformación social. Quiere decir esto que el profesorado y los educandos han de tener la posibilidad de servirse de él para dar poder a los demás, incluidos el resto de miembros de su comunidad (McLaren, 1984). En definitiva, y volviendo inevitablemente sobre su finalidad última, la Pedagogía Crítica no es sino un “camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles” (Ramírez, 2008, p. 109).

3. Un camino impregnado de justicia social

De estos planteamientos emana una relación explícita entre el concepto de justicia social y la Pedagogía Crítica. Ya no solo porque distintos autores y autoras críticos hagan referencia a la necesidad de articular prácticas pedagógicas encaminadas a la justicia social (entre otros, Allman, 2001; Flecha y Villarejo, 2015; Freire, 2001; Gimeno Lorente, 2013; Giroux, 2013a, 2013b; McLaren, 1984, 2012; Ramírez-Pardo, 2008; Smyth, 2011), sino porque pueden establecerse relaciones distintas entre las tres bases de la primera —redistribución, reconocimiento, participación— y algunos de los elementos que conforman la segunda —prácticas pedagógicas contrahegemónicas, posicionamiento con los oprimidos, emancipación—. Vínculos que promueven una posible contribución efectiva a la justicia social desde la educación. Sobre la idea desarrollada en puntos anteriores que plantea la necesidad de denunciar desde los centros escolares las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad capitalista que nos condicionan, coincidimos con Gimeno (2013) cuando añade que “habrá que enseñar y aprender [...] a desmenuzar y analizar las consecuencias de una opción política desde criterios éticos de justicia social acordes con los principios de reconocimiento, redistribución” (p. 85) y participación. De

esta manera, los fundamentos de la justicia social impregnan el camino a recorrer por la Pedagogía Crítica.

Nos topamos con que la crítica de la práctica hegemónica llama a un proyecto de redistribución global desde el momento mismo que cuestiona el orden capitalista con una posición que pretende superar la forma de valor del trabajo que alimenta el universo social del capitalismo (McLaren, 2012). Una articulación de nuevas formas de distribución que hace alusión tanto a cuestiones de tipo material y económico como de conocimiento, poder y privilegios. Por otra parte, la Pedagogía Crítica favorece al reconocimiento (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003) desde el momento en que, de manera solidaria, se posiciona del lado de las personas oprimidas, desposeídas, y persigue la superación de cualquier tipo de estructura que mantenga la subordinación de unas culturas a otras. Dentro de este enfoque, como crítica a la Pedagogía Crítica se ha manifestado la necesidad de reorientar los planteamientos que esta propugna, desarrollada mayoritariamente por hombres blancos y occidentales, en torno a la cuestión racial (Allen, 2001, 2004), con vistas a equipararla con la cuestión de clase. De igual forma sería interesante hacer extensible la crítica a la cuestión de género, ya que la escasa difusión de obras de autoras críticas –como Paula Allman (1999, 2001, 2007)– contribuye a la divulgación de puntos de vista androcéntricos en las publicaciones más [re]conocidas. Por último, es indiscutible que la Pedagogía Crítica trata de desarrollar una transformación social democrática que confronta con el capitalismo y la democracia burguesa. Tal es así que la defensa de una democracia radical y plural, “y su extensión a importantes aspectos de nuestra vida, es importante sustancial y estratégicamente” (Apple, 1997, p. 183). Algo que resultaría profundamente complejo de no promoverse teniendo en cuenta el ámbito educativo.

Como es evidente, no se trata de relaciones unidireccionales. Al contrario. Se trata de una relación multidireccional constante donde la justicia social presenta un papel protagonista en los fundamentos y objetivos de la pedagogía contrahegemónica. Con su crítica de la hegemonía y del sistema capitalista, la Pedagogía Crítica defiende la justicia social desde razonamientos profundamente democráticos en una lucha “para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (Giroux, 2001, p. 63). Además, bajo esta perspectiva, la institución escolar no es sino una parte más de la estructura social general, con quien comparte distintas opresiones, discriminaciones e injusticias estructurales que actúan transversalmente y que maestros y maestras deben entender desde una perspectiva más amplia. Se niega por tanto la premisa de que el aula es el dominio fundamental del profesorado (Kincheloe, 2008). Es más, educadoras y educadores deberían “combinar los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo” (Giroux, 2013a, p. 17).

4. Intelectualismo: de la criticidad a la transformación

Al politizar la naturaleza de la enseñanza, que lidia por transformar los centros escolares en entornos de libertad donde los educandos se convertirán en agentes de cambio y esperanza, es necesario entender el papel contradictorio que juegan las profesoras y profesores dentro del sistema educativo (Aronowitz y Giroux, 1987; Flecha y Villarejo, 2015; Freire, 2012; Giroux, 2003, 2013a, 2013b; McLaren, 1984; Ramírez-Pardo, 2012).

John Smyth (2011) propone un triunvirato interdependiente desde el que explorar las prácticas críticas que promueven la justicia social: los profesores y profesoras como intelectuales, los educandos como agentes de cambio y las comunidades como estructuras políticamente comprometidas y cohesionadas. Aquí nos interesa especialmente el primero de los conceptos, que redimensiona la función social del profesorado cuando “apunta al papel de los profesores como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas” (Giroux, 1990, p. 35). Como no podía ser de otra manera, la labor docente carece de cualquier tipo de significación redentora, configurándose como una pieza más del puzzle que promueve la lucha por la justicia social desde los colegios.

4.1. Profesorado intelectual: ¿transformativo?

Hay que reconocer que en estos últimos años, un profesorado, desmoralizado y desmotivado (Torres, 2009), “ha perdido casi todo el control sobre su trabajo” (Canestrari y Marlowe, 2005, p. 42) como consecuencia de la prevalencia de preceptos neoliberales que no hacen sino del quehacer docente un proceso meramente técnico y mecanicista. Precisamente, sobre esta idea gravita la necesidad de reivindicar tanto el carácter intelectual como transformativo de un trabajo pedagógico que, además de proletarizado, está cambiando “la naturaleza de sus roles y funciones, conduciendo a la desaparición de una forma de trabajo intelectual fundamental para la esencia misma de la Pedagogía Crítica” (Giroux, 1985a, p. 21). En contraposición a la perspectiva hegemónica, los planteamientos disidentes dotan al profesorado de la capacidad “de cuestionar la autoridad y de negarse a actuar en contra de su propia experiencia y juicio” (Kohl, 1983, p. 30), haciendo frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad” (McLaren, 1984, p. 293). Docentes que, contra quienes conciben la labor educativa como una mera tarea de ejecución instrumental, tienen la responsabilidad de “establecer conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les proporcionan, lo mismo que a sus alumnos, una voz, una historia y un sentido de pertenencia” (Giroux 2003, p. 313). Un profesorado que puede “contribuir a desvelar y sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 278).

Estos postulados hunden sus raíces en la teoría política gramsciana que recuerda que “todos los hombres [y mujeres] son intelectuales podríamos decir, pero no todos los hombres [y mujeres] tienen en la sociedad la función de intelectuales” (Gramsci, 1984, p. 13). De tal forma que cualquier persona por su condición misma de ser humano es generadora de ideas en el ejercicio de su pensamiento, independientemente de su clase social o puesto de trabajo. Además, asume que lo más relevante de la labor intelectual en la sociedad no es la función cognitiva en sí misma —percibida históricamente como algo independiente de cuestiones de clase, cultura y poder—, sino la destreza política y social que lleva consigo para transformar las tradiciones teóricas dominantes (Gramsci, 1977, 1984). Así, “el modo de ser del nuevo intelectual no puede ya consistir en la elocuencia, sino en el mezclarse activo en la vida práctica, como constructor, organizador, «persuasor permanente» precisamente por no ser puro orador” (Gramsci, 1977, p. 392), reconociendo su papel en la producción de una cultura de cambio y de transformación social (Ramírez-Pardo, 2012). Mientras el intelectual orgánico conservador se identifica con las relaciones dominantes de poder y propaga su ideología, según Chomsky (1969) las y los intelectuales “tienen la posibilidad de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes” (p. 11). Precisamente, desde las escuelas el profesorado ha de

esforzarse en comprender estas dimensiones ideológicas de la educación; tratar de desvelar cómo las formas culturales que producen los diferentes grupos sociales refuerzan o resisten y penetran las distintas ideologías y sus manifestaciones; procurar analizar las contraculturas que en las aulas se generan y considerar qué posibles implicaciones tienen como condicionantes de la vida futura de esos grupos de adolescentes inconformistas. (Torres, 1998, p. 125)

Como bien plantea Giroux (1990, p. 151), “los educadores críticos necesitan comprender cómo están sometidas a la organización política las formas vivas y materiales de la cultura; o lo que es lo mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales” hegemónicas. Es decir, debe percibirse la institución educativa como una parte más del conjunto que forma la sociedad, estableciendo conexiones con distintas opresiones, discriminaciones e injusticias estructurales que actúan de forma transversal y que deben ser entendidas desde una perspectiva más amplia. Sin embargo, quedarse en el plano intelectual no es suficiente, por lo que hemos de prestar especial atención al carácter transformativo del profesorado intelectual. Al reconocer a maestras y maestros como intelectuales transformativos capaces de poner en marcha una pedagogía contextualizada social y políticamente y que plantea explícitamente su intención de llevar a cabo la transformación (Giroux, 1997), se ofrece la posibilidad de reformular su papel y función social, actualmente servil de los intereses capitalistas, hacia la consecución de una educación para la justicia social. Asimismo, en la línea de las críticas que con respecto a la Pedagogía Crítica plantea la Educación Democrática, de nada servirá a los y las docentes permanecer en la crítica inmovilista.

4.2. La necesidad de la acción transformativa

Frente al intelectualismo crítico que no progresa del cuestionamiento individualista hacia la solidaridad y la lucha colectiva (Aronowitz y Giroux, 1985), y que de un modo u otro conduce a procesos de adormecimiento y reproducción, a la hora de reconceptualizar el papel del profesorado se debe girar en torno a los supuestos políticos, sociales y éticos que ofrece tanto para la crítica como para la acción la perspectiva del intelectual transformativo (Giroux, 1990). Esto es, una oportunidad para que los maestros y maestras asuman su potencial de reflexión y acción social. De igual modo que el catastrofismo conduce al inmovilismo, no podemos olvidar que “no hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire, 2005, p. 116), de tal modo que aquellas personas que se decidan por “la transformación de la realidad de la misma forma necesitan organizar sus tácticas en coherencia con su estrategia, es decir, con su sueño posible o su utopía” (Freire, 2001, p. 104). Tal es así que, siguiendo a Shor y Freire (1987, p. 36), “la transformación tiene que ser realizada por aquellos que sueñan con la reinención, la recreación o la reconstrucción de la sociedad”. Aunque todas estas premisas nos sitúan en un marco discursivo ideológicamente coherente con el papel que asume la labor docente desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la justicia social, ¿de qué hablamos cuando hacemos alusión a la condición transformativa del profesorado intelectual?

Pues bien, a pesar de que la literatura crítica no ha profundizado en dicha cuestión, hablamos de una o un docente transformativo –que no transformador– cuando el profesorado, siguiendo el camino de la Pedagogía Crítica, moviliza su voluntad y esfuerzo personal, político y pedagógico en pos del cambio educativo para la justicia social. Del inmovilismo catastrofista asumido por el intelectualismo crítico, los maestros y maestras que se configuran como intelectuales transformativos orientan su labor al cuestionamiento y a la transgresión de la estructura social hegemónica. De esta forma, actuando como

agentes de transformación, las y los docentes cruzan “los límites impuestos por los poderes que configuran en gran parte nuestros contextos sociales y profesionales” (Flecha, 1997, p. 4). Nagda, Gurin y López (2008) aseguran que el carácter transformativo de maestras y maestros se refiere también al modo en que se involucra “a los estudiantes como pensadores críticos, aprendices participativos y activos, y visores de posibilidades alternativas de la realidad social” (p. 168). Por su parte, Giroux (1990) plantea una serie de características concretas que subyacen bajo la afirmación anterior: tratar a los educandos como sujetos críticos, conceder voz y voto a las y los discentes en sus experiencias de aprendizaje, concebir al estudiantado como grupos en sus múltiples contextos culturales, problematizar el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar y luchar por la justicia social. De este modo, con una crítica que sienta su base en la práctica pedagógica, no podemos sino hacer nuestra la afirmación de que toda “transformación se efectúa por medio de la participación” (Biesta y Miedema, 2002, p.180), evidenciando la necesidad de articular la lucha contrahegemónica en armonía con todos los agentes que participan en la comunidad educativa. Los profesores y profesoras transformativos forman parte de una estructura que requiere de una determinada correlación de fuerzas para la transformación más amplia y necesaria para propiciar el cambio que exige de la implicación de todos los actores y actrices del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. A modo de cierre...

Antes de terminar creemos necesario plantear una última pregunta: ¿es posible llevar a cabo una labor contrahegemónica careciendo de una formación crítica del profesorado? No es ni mucho menos sorprendente que “los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social” (Giroux, 1990, p. 214). Es más, era de esperar si tenemos en cuenta que el sistema educativo, como aparato ideológico de la estructura hegemónica, queda doblegado –aun cuando sea inconscientemente– a los intereses de la clase dominante.

Imaginemos por un momento que, como si de náufragos a la deriva se tratase, nuestras maestras y maestros se encuentran nadando en un mar embravecido. Un mar que agita violentamente sus aguas al son de los preceptos neoliberales y capitalistas, y donde el profesorado lucha en primera instancia por mantenerse a flote. Por si no fuese suficiente, desde el «crucero universitario» se alienta a estos náufragos a nadar contracorriente aun cuando su formación no plantea siquiera la posibilidad de hacer frente a los vaivenes del agua. Ante esta situación, las educadoras y educadores que, en un principio podrían incluso soñar lo contrario, claudican desesperanzados y exhaustos, encontrando su salvación dejándose arrastrar por la corriente por una cuestión de supervivencia. Es precisamente por esto por lo que desde la universidad debemos reivindicar la necesidad de trabajar para y con las maestras y maestros críticos desde las escuelas, de tal forma que se ponga en marcha una Pedagogía Crítica para la justicia social centrada tanto en cuestiones intelectuales como transformativas. Son clarificadoras las palabras de Tonucci (1976) cuando afirma que

para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree. (p. 50)

Referencias

- Adams, M. y Bell, L. A. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Allen, R. L. (2001) The Globalization of White Supremacy: Toward a critical discourse on the racialization of the world, *Educational Theory*, 51(4), 467-485.
- Allen, R. L. (2004). Whiteness and Critical Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 121-136.
- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Londres: Greenwood Press.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Londres: Greenwood Press
- Allman, P. (2007). *On Marx: An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx*. Rotterdam: Sense.
- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (2012). *Can Education Change Society?*, Nueva York, NY: Routledge.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985). Radical education and transformative intellectuals. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 9(3), 48-63.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1987). *Education under siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Arthur, N. (2014). Social justice and career guidance in the Age of Talent. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 47-60.
- Ayers, W., Michie, G., y Rome, A. (2004). Embers of Hope: In Search of a Meaningful Critical Pedagogy. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 123-130.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17.
- Banks, J. A. (1995). The Historical Reconstruction of Knowledge about Race: Implications for Transformative Teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15-25.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Berger, J. (1999). Against the great defeat of the world. *Race & Class*, 40(2-3), 1-4.
- Bernal Agudo, J. L. y Lorenzo Lacruz, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 81-109.
- Biesta, G. J. J. y Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Canestrari, A. y Marlowe, B. (2005). From silence to dissent. Fostering critical voice in teachers. *Encounter*, 18(4), 41-46.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Buenos Aires: Galerna.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 29, 67-76.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6(2), 83-99.
- Fraser, N. (2008b). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: La lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad*, 71(2), 69-78.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 77(27,2), 77-92.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (1985a). Intellectual Labor and Pedagogical Work. Rethinking the Role of Teacher as Intellectual. *Phenomenology + Pedagogy*, 3(1), 20-32.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2013a). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A. (2013b). The disappearing public intellectual and the crisis of higher education as a public good. *Trans Scripts*, (3), 6-26.
- Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6(8), 11-26.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- Greene, M. (1998). Introduction: Teaching for Social Justice. En W. Ayers, J. A. Hunt y T. Quinn (Eds.), *Teaching for Social Justice* (pp. XXVII-XLVI). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging context. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Hill, D. (2013). Class struggle and education: Neoliberalism, (neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education. *Critical Education*, 4(10), 1-21.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Dir.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.
- Kohl, H. (1983). Examining Closely What We Do. *Learning*, 12(1), 28-30.
- Lenin, V. I. (2010). *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- Marx, K. (1977). *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Progreso.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57), 225-231.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Miranda Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Educare*, 9(2), 13-39.

- Miron, L. F. y Lauria, M. (1998). Student voice as agency: Resistance and accommodation in innercity schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 189-213. doi:10.1177/0022487104263764
- Monchinski, T. (2008) *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. y Hernández–Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández–Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nagda, B. R. A., Gurin, P. y López, G. E. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.
- Prieto, R. R. y Martínez, J. M. S. (2007). Hegemonía y democracia en el siglo XXI: ¿Por qué Gramsci? *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 15, 1-14.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *FOLIOS*, 28, 108-119.
- Ramírez–Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). 189-202.
- Rawls, J. A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Londres: Routledge.
- Shor, I., y Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin and Garvey.
- Smith, R. y Zantiotis, A. (1989). Practical teacher education and the avant-garde. En H. A. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 105-122). Nueva York, NY: State University of New York.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Smyth, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. Londres: Continuum.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355(2), 235-255.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- White, C. S. y Talbert, T. L. (2009). Comfortably numb? Rethinking social studies for social justice. En L. W. Hughes (Ed.), *Current issues in school leadership* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (Eds.). (2006). *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.

Breve CV de los autores

Ángel Méndez-Núñez

Tras graduarse en Educación Infantil por la Universidad Autónoma de Madrid y cursar el Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM) inicia los estudios doctorado en el campo de la Pedagogía Crítica y la justicia social. Miembro del grupo de investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre el concepto del/a docente como intelectual transformativo/a. ORCID ID: 1-7429-0213. Email: angel.mendezn@estudiante.uam.es

F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de Investigación *Cambio Educativo para la Justicia Social* (GICE) y Secretario académico del *Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia* (DEMOSPAZ) de la UAM. Fue Coordinador General del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE), Director de *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* y de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Página de docencia: www.uam.es/javier.murillo. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es