

La incorporación de categorías foucaultianas en la pedagogía crítica

Anel González Ontiveros*

Salvador López López**

Resumen

Este artículo revisa la incorporación de categorías foucaultianas en la Pedagogía crítica, destacando algunas de ellas en el corpus teórico de la pedagogía crítica. Incorporación que le ha permitido al pensador francés, reflexionar de manera más productiva sobre una serie de temas fundamentales tales como el curriculum, la subjetividad, el poder, el lenguaje, el discurso, el conocimiento, las prácticas educativas, etc. Para mostrar dicha influencia recurrimos al análisis de textos fundamentales de la pedagogía crítica y de la obra de Foucault. Concluimos que se tiene la realidad de la incorporación y su productividad teórica, pero necesita una permanente revisión.

Palabras clave: pedagogía crítica, poder, lenguaje, prácticas educativas.

* Licenciada en Filosofía, Maestría en Filosofía, Doctorado en Pedagogía. Es coordinadora de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Línea de investigación: Teoría Crítica, Educación Estética y Arte. ontiverosanel@yahoo.com

** Licenciado en Filosofía, Licenciado en enseñanza de las matemáticas, Maestría en Investigación educativa, Maestría en Filosofía (Ética) y Doctorado en ciencias de la educación. Línea de investigación: Ética. Hermenéutica. Pedagogía crítica.

Incorporating Foucauldian Categories in Critical Pedagogy

Abstract

This article reviews the incorporation of Foucauldian categories in critical pedagogy, highlighting some of them in the theoretical corpus of critical pedagogy. This incorporation has allowed the French thinker to reflect more productively on a number of fundamental issues such as curriculum, subjectivity, power, language, speech, knowledge, educational practices, and so on. To show this influence, the study resorted to basic text analysis of critical pedagogy and the work of Foucault. Conclusions are that it has the reality of theoretical integration and productivity, but needs permanent review.

Keywords: critical pedagogy, power, language, educational practices.

Introducción

Piedra que rueda no hace musgo.

Entre los diversos pensadores a los cuales ha recurrido la pedagogía crítica, para fundamentar su teoría, en sus intentos por configurar una interpretación consistente, coherente, sobre el objeto educativo, sobre sus prácticas, tiene un lugar prominente Michel Foucault, quien incidió no sólo en la filosofía sino en las ciencias sociales y humanas, así como en el ámbito educativo. La influencia de Foucault en este último ámbito, se desarrollará en este trabajo. Categorías como las de *Episteme* como arqueología del desarrollo de las ciencias en la modernidad, *Poder*, *Dispositivo*, etc. (Cusset y Haber, 2007), han permitido a los educadores críticos mejorar sus enfoques.

En el plano filosófico, Foucault impacta en la crítica a los fundamentos de la modernidad, la cual da soporte a la correspondiente concepción de educación. Es innegable que su influencia ha sido masiva. Ya en el mismo plano de lo epistemológico aporta elementos importantes que se proyectan hasta el plano metodológico y ético, así como al de su aplicación en la educación. Por ejemplo, al cuestionar la interrogante: ¿Reflexiona el investigador sobre el problema de la *ética del conocimiento*? (Rajchman, 1990), erosiona todo tipo de certezas con las cuales vivimos

acríticamente –como las prácticas pedagógicas por ejemplo–, pues estamos inmersos en categorizaciones que el trabajo arqueológico sobre las sedimentaciones epistemológicas anquilosadas por la inercia del pensamiento dogmático, pone en evidencia.

En la práctica, estamos estructurados por relaciones que se dan entre *saber, poder y subjetividad*, relaciones que son formas de violencia y de control que nos inculca la moral producida por el *Estadocapitalista*, cuyos instrumentos disciplinarios son la *vigilancia jerárquica*, la *sanción normalizadora* y el *examen* (Foucault, 1999), los cuales son dictados desde un poder que *atraviesa los cuerpos y graba la norma en la conciencia*.

Ante esta racionalidad dominante emerge la necesidad de una hermenéutica del sujeto, porque Foucault busca la libertad, la soberanía del sí mismo, aunque reconoce que no podemos escapar de manera definitiva a la *ergástula* en la que nos sitúan las relaciones entre saber, poder y sí mismo (Bernauer, 1990), es necesario un proyecto de vida intelectual y político que propicie una nueva economía de relaciones de poder. Una *hermenéutica de sí mismo* que muestre una *armonía entre palabra y acto*, como el arte de decir verdad dado a luz en el pensamiento griego. Hermenéutica que nos confronte con verdades ante las que el individuo sí tiene algo que decir. Con ello, Foucault señala el fracaso de la modernidad por no haber sabido cuestionar el pensar y el conocimiento desde un interrogatorio ético intransigente, el cual permitiera comprender el horizonte desde el que se constituye el poder.

En este mismo sentido, imprime un cuestionamiento que posibilita el rompimiento de los límites impuestos por un régimen que dicta qué es lo verdadero y qué es lo falso, ocultando su marco histórico y político. Con un pensar que busca liberarse de todo tipo de ataduras o limitaciones intelectuales, con un acento marcadamente crítico y emancipador, era pertinente para la pedagogía crítica incorporar estos aportes, que le suministran categorías de amplia y profunda aplicación a sus reflexiones y prácticas. Sobre todo porque, entre otros, a Foucault no se le puede situar únicamente en un campo disciplinario, dado que sus propuestas articulan más de una temática; “Derrida incide tanto en la filosofía como en el campo de la lingüística, así como en el de la literatura; Castoriadis, abarca planteamientos que involucran psicoanálisis filosofía y teoría política; Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, configuran discursos desde la teoría política, el psicoanálisis, la lingüística y la filosofía; sin embargo, destaca Foucault por abarcar prácticamente todos

los campos del conocimiento en una constelación de “miradas, perspectivas y objetos” (Buenfil, 1995: 23).

Foucault no concibe su trabajo como algo acabado, homogéneo con bordes definitivos y busca las rupturas o fisuras de toda tradición, de toda sedimentación discursiva; de manera similar, la pedagogía crítica no concibe la educación como algo acabado sino fracturado, por lo que (McLaren, 1997) construir un *currículum* implica vincular la teoría social crítica con un lenguaje de crítica y posibilidad, lo que permita al docente desmantelar el *currículum* oficialmente sancionado, para proponer prácticas educativas alternativas. Todo discurso curricular, es una apuesta o hipótesis para la acción, la cual debe estar en una dinámica de retroalimentación y reterritorialización teórico-práctica. Así como “Foucault fue siempre un hombre en marcha” (Blanchot, 1990: 209), el *currículum* crítico es siempre dialéctico.

Pedagogía crítica como caja de herramientas

Es inevitable subrayar el carácter que la teoría tuvo para Foucault: La teoría como *caja de herramientas* (Deleuze, 1987). La finalidad es construir un instrumento no un sistema, para reflexionar sobre situaciones dadas. Aquí no hay una teoría que pretenda poner, proponer o imponer una *imago mundi*. Así que escritura, libro, quehacer teórico, cualquier otra herramienta, deben probarse en la situación exterior, histórica, en la pluralidad de otras posibilidades, de otras herramientas de comprensión de lo real. En diversas obras de Pedagogía Crítica hallamos referencias a ideas de Foucault aplicadas al análisis del tema educativo. Por ejemplo McLaren (1984, 1997, 1998, 2008), Alba (1995), Giroux (1997, 1990, 1993), Apple (1996). Giroux (1997) afirma que Foucault demostró que la *disciplina* funciona como medio de control y organización del ámbito social, pero que aplica también al espacio académico, porque las tecnologías disciplinarias son capaces de manera simultánea de normalizar, jerarquizar, homogeneizar y diferenciar.

Con Foucault, la Pedagogía Crítica educativa evidencia cómo los límites disciplinarios son reforzados a nivel institucional a través del premio o el castigo en un orden jerárquico. De tal manera que ubicarse al margen del espacio marcado por el discurso disciplinario puede acarrear la exclusión; para pertenecer a la academia deben reproducirse la *episteme* (Foucault) del discurso académico dominante. Ante esta postura, McLa-

ren, afirma *no tener pelos en la lengua* para hablar sobre el momento precario que nos ha tocado vivir: “Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. El trastorno emocional, la enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo” (McLaren, 1997: 17).

El mismo McLaren (1998a) recurre a la noción de práctica discursiva como regla que forma discursos, que gobierna lo que se puede decir y lo que se debe callar, así como quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar. Tales condiciones de la época no escapan a la mirada crítica de Foucault, así como los temas de la libertad humana, la justicia social, la tolerancia, el respeto a la diferencia o la equidad social. Pero tampoco escapan a la mirada de los pedagogos críticos, quienes confluyen y se apoyan en el horizonte foucaultiano.

Otra vez, McLaren (1998a) destaca la vinculación que hace Foucault de la verdad con las relaciones entre *poder* y *conocimiento*, con lo que aporta una conceptualización básica del rol del intelecto y de las prácticas intelectuales, pues, toda verdad existe por obra del poder porque forma parte de *sueconomía política*. La verdad es producto de regulaciones. De tal forma que toda sociedad tiene un *régimen de verdad* que se proyecta como política general de verdad que enmarca, legitima y acepta un tipo de discurso acorde con ella, además, rechaza los discursos contrarios. Por ello es importante distinguir en el plano intelectual, no la posesión de valores de carácter universal sino, más bien, si la persona que ocupa una posición específica está vinculada al aparato del régimen de verdad establecido desde el poder. Todo lo dicho aplica a las verdades establecidas tanto en las políticas educativas, diseños curriculares (*currículum oculto*), así como a las prácticas educativas en general.

Ha sido a partir de estos análisis sobre los regímenes de verdad, que la pedagogía crítica ha desarrollado el concepto de *práctica pedagógica como forma de política cultural*, en la cual a los profesores se les considera en términos de sus funciones políticas y sociales en determinado *régimen de verdad*. Apple recurre a Foucault para sugerir que “tomemos conciencia del modo de proceder del poder, poniendo atención a los márgenes, al conocimiento, a la clasificación del otro: mujer, negro, homosexual, lesbiana, pobre, trabajador, etc. Reconociendo esta diversidad es la única manera en que el diálogo curricular puede evolucionar; de otra manera sólo somos instrumentos del poder” (Apple, 1996: 59).

La pedagogía crítica asume que no existen profesores al servicio de una verdad universal, pues reconoce con Foucault que el pedagogo está inmerso en luchas sobre el régimen de verdad, así como en los roles de la economía y política implicados en el juego del poder. Y como la pedagogía crítica, en tanto práctica intelectual está comprometida con políticas emancipatorias, ha de “basarse en formas de discurso y de acción éticas y morales que aborden el sufrimiento así como la lucha de los oprimidos” (Apple, 1996: 59), analizando el rol del poder en la imposición de verdades que forman y legitiman ciertas formas de vida social y cultural. Es decir, formas del deseo, la necesidad, así como formas de entender y nombrar la experiencia, un lenguaje que genera una serie de posiciones de sujeto a partir de un discurso que construye e impone la comprensión histórica, legitimando modos específicos de conocimiento y prácticas sociales.

Lo anteriormente escrito en el párrafo anterior, está en la línea foucaultiana del par conocimiento-poder que crea realidades. La pedagogía crítica con Foucault, proporciona a los educadores un horizonte alternativo en la construcción de una teoría social radical que lleve a la práctica pedagógica a otras formas de crítica y posibilidad, de deconstrucción de regímenes de verdad y proyección de nuevos lenguajes que nombren la realidad socioeducativa. Nuevos abordajes de la construcción de subjetividades, alternativos a los regímenes de verdad estipulados desde el poder, levan a una soberanía del sí.

El objetivo es generar conciencia sobre la construcción de subjetividades desde los regímenes de verdad, así como el desarrollo de una *teoría de la experiencia* desde la crítica radical. No sería válido dejar de lado la vigilancia teórica en la práctica pedagógica crítica alegando inocencia moral, por ejemplo; justificando así el dominio sobre otros bajo el argumento de buenas intenciones, evadiendo con ello lo propuesto por Foucault de “juzgar la verdad por sus efectos y de negar nuestra complicidad con las economías de la opresión basándonos en nuestra ignorancia o superioridad teórica” (Ibídem, 101). Vigilancia que incide en la misma identidad, por lo que la pedagogía crítica recurre a la noción de identidades fronterizas, no como un conocimiento del yo sino con lo que Foucault denominó el *cuidado del yo*, donde el propósito es forjar la identidad fronteriza de resistencia frente al reentramamiento de la hegemonía de la cultura orientada al consumo. Este forjamiento es posible porque, como señala Foucault, la subjetividad no se construye estrictamente por “discursos y prácticas sociales de subyugación” (Apple, 1996: 153). No, el asun-

to es complejo. Existen, para la pedagogía crítica, otras prácticas del yo, otros horizontes de autoformación, otras formas de subjetividad, más congruentes con la justicia y con la libertad. Un discurso de lo reverso al estilo foucaultiano que nos lleve en otras direcciones posibles.

En esta misma perspectiva, Giroux (Alba, 1995) reflexiona sobre cómo adoptar los temas de democracia y diferencia en la pedagogía bajo la guía del lenguaje de la posibilidad, para lo cual propone la noción de *contramemoria* de Foucault; Esta *contramemoria* es una práctica que ayuda a transformar los juicios sobre el pasado apoyándose en la “verdad presente”, lo que permite comprender, cambiar el presente, generando una nueva relación con el pasado y consigo mismo. Es decir, la *contramemoria* deviene en lectura crítica de las formas en que el pasado genera el presente y cómo éste genera representaciones del pasado.

De tal forma que, el pasado puede verse desde los ojos del régimen de poder, pues para la perspectiva crítica pedagógica, como para Foucault, *conocimiento y poder* están íntimamente asociados. Por ello, esta pedagogía se postula como correctivo teórico y político, desplazando de su centralidad en el mapeo de la dominación la relación conocimiento-poder hacia lo políticamente estratégico, ocupándose así de cómo “el conocimiento puede ser remapeado, reterritorializado y descentrado ante los intereses más amplios de reescritura de las fronteras y coordenadas de la política cultural de oposición” (Alba, 1995: 7), en una perspectiva de ampliación de las posibilidades de la crítica.

Esta noción de reterritorialización permitió a la pedagogía incorporar el análisis crítico de los textos oficiales, conjuntamente con la aplicación de modelos alternativos de representación e incluir la cultura popular de manera seria, también los modos de la historia y del conocimiento alternativo e incluso, los opuestos.

Pedagogía crítica, arqueología y genealogía

Nos parece, pues, que la influencia de Foucault en la Pedagogía Crítica es innegable. Por ejemplo, en relación a la categoría de *Arqueología*, el procedimiento regresivo que desarrolla Foucault (1970) desde las formaciones discursivas hacia los enunciados escuetos, y el subsecuente retrotraerse al momento de aplicación en dominios posibles, le permite tomar distancia de la repetición del discurso al estilo de la historia de las ideas o del historicismo; esto es así porque no le interesa repetir el pasado. Y esta

perspectiva es un aporte para la educación crítica que no quiere la repetición de lo mismo, lo cual sí sucede en un *currículum* conservador, pues como sostiene la pedagogía crítica, “las escuelas son encarnaciones históricas y estructurales de formas ideológicas reproducidas mediante alineaciones discursivas que privilegian determinados grupos, y a través de relaciones de poder asimétricas que mantienen dichos privilegios” (McLaren, 1997: 57).

En este orden de ideas, la pedagogía crítica ve al *currículum* como una apuesta para la acción educativa, la cual debe renovarse continuamente mediante la práctica de la arqueología que socava los sedimentos arbitrarios, acrílicos propios de las prácticas y teorizaciones educativas conservadoras, que pretenden ofrecer garantías como las del historiador positivista con su sucesión de acontecimientos, lo cual rechaza Foucault. Esto es consecuencia de poseer una historia de la educación respecto a la cual “estamos obligados a avanzar fuera de los paisajes familiares, lejos de las garantías a que estamos acostumbrados, por un terreno cuya cuadrícula no se ha hecho aún y hacia un término que no es fácil de prever” (Foucault, 1970: 64). Afirma Ricoeur (2003) que Foucault no se deja vencer ni por la cuasi-sincronía de los pensamientos inmóviles de cuño eleático, ni por el proyecto de la sucesión lineal de acontecimiento propio del historicismo. No se trata de lo continuo sino de la discontinuidad.

Esto aplica profundamente a la educación conservadora que mantiene una continuidad discursiva, frente a la educación crítica caracterizada por unpermanente socavamiento de discursos y prácticas anquilosadas propias de la pedagogía tradicional, en las que al estudiante se le aplican formas de gestión y control (Giroux, 1997). Foucault aporta la crítica a la *adecuación* como fundamento de la relación entre sujeto y objeto, destacando el tema de la *configuración epistémica*, o bien, un *dispositivo*, en tanto estrategias que hacen posible, tanto el conocimiento, como los propios criterios de validación. Una vez más, en la pedagogía crítica estas consideraciones aplican, porque en la relación sujeto-objeto de la práctica pedagógica, la determinación de sus categorías no afirma una conciencia cognoscente que se adecue a las determinaciones del objeto, sino unapermanente vigilancia autocrítica sobre la configuración epistémico-curricular en tanto dispositivo productor de conocimientos y, desde luego, de los correspondientes-pertinentes criterios de evaluación, consistentes desde el punto de vista lógico.

Así, la pedagogía crítica en la relación sujeto-objeto reconoce su mutua reconfiguración; en consecuencia, la subjetividad es más que memoria acumulada, más que mediaciones anquilosadas en el inconsciente, está más allá y más acá de lo que afirmamos de uno mismo o del otro, es decir, no propone un contorno estricto de un tú y un yo sino su constante reterritorialización. La subjetividad es entendida, al estilo de “los varios planos de diferenciación en los que los objetos del discurso aparecen” (Foucault, 1993: 70), varios planos o capas de sedimentación ideológica que enajena. Una subjetividad que es contingente respecto a su localización histórica y social, subjetividad que en la práctica significa un punto de vista adoptado por un hablante en la *episteme* de un discurso determinado históricamente, y que implica un posicionamiento. Pues para esta pedagogía radical los discursos se materializan e institucionalizan, y como son gobernados por determinadas prácticas discursivas, que con Foucault se identifican como reglas anónimas que controlan lo que se debe decir o lo que no, define el lado de la autoridad y el del escucha.

Así que, en el ámbito escolar, el discurso deviene en sistema regulado de afirmaciones, porque “los discursos emergen y son constitutivos de particulares configuraciones de poder, están necesariamente ligados a una posición ideológica. Los discursos son ideológicos, no simplemente como reflejos de una base económica sino también de efectos de poder” (McLaren, 1998b: 26).

Pedagogía crítica y ética

En el tema de la ética también la pedagogía crítica recupera reflexiones foucaultianas (Giroux, 1993: 65) al desarrollar el tema de *Escolaridad y política de la ética: más allá de los discursos conservador y liberal*, reconoce el empleo de los términos moral y ético desde la perspectiva de Foucault, al entender como moral el código o regla prescriptivos a seguir en la convivencia en una sociedad específica. Y por ético, refiere a la persona que uno pretende llegar a ser, en el sentido del cuidado de sí corporal, pero también espiritual y del saber, todo desde una perspectiva personal. Asimismo, en el tema de *Los maestros como intelectuales transformadores*, Giroux “rescata la idea de los *conocimientos subyugados*, que Foucault señala en dos puntos: el de los contenidos históricos sepultados y, desde luego, camuflados, pero que aún ocultos en la teoría funcionalista, pueden ser desenmascarados por la crítica” (Giroux, 1993: 159). También están los

conocimientos que fueron rechazados por no ser adecuados a su propósito, conocimientos ingenuos que están debajo del nivel de la ciencia, los cuales tienen que ser rescatados en tanto conocimiento popular y regional; desde luego a través del trabajo de la crítica.

De esta manera, el trabajo del intelectual transformador debe reconocer en la memoria histórica la opresión, manteniendo vivo el recuerdo del sufrimiento humano con sus formas de conocimiento y de lucha, ingenuos o no científicos (Foucault), pero con esperanza, con el lenguaje de la posibilidad de otros regímenes epistémicos en los que su verdad tenga sentido. Un rescate de la historia de los oprimidos, los vencidos, los marginados, que hagan posibles nuevas subjetividades y nuevas comunidades de sentido, nuevos códigos y conductas. Afirma Giroux: “Subyace a este punto de vista, de la memoria peligrosa y el conocimiento subyugado, una lógica que proporciona la base sobre la cual los intelectuales transformadores pueden proponer tanto el lenguaje de la crítica como el de la posibilidad y la esperanza” (Giroux, 1993:159).

Por ejemplo, en el *currículum* tradicional, las relaciones de poder proyectan formas de conocimiento escolar que distorsionan la verdad, a la vez que la producen, ante éstas debe buscarse un lenguaje que vaya más allá de la crítica y de la dominación para no simplificar la complejidad del ámbito socioeducativo, desarrollando una filosofía pública que analice las cuestiones de poder político y de posibilidad (McLaren, 1998). Así como desarrollar una teoría ética, con un lenguaje propio que legitime las costumbres sociales, escolares y que analice profundamente cómo la escuela genera y legitima formas privilegiadas de subjetividades, y de cómo el poder cuadricula o administra: lenguaje, cuerpo, tiempo, identidad, deseo, necesidades.

Además, redefinir el papel del pedagogo crítico, su compromiso en el ámbito áulico y en el social, su papel en el cambio político y pedagógico, su coordinación con padres de familia y otros factores intervinientes en el ámbito educativo. Se trata de liberar la reflexión de cualquier limitación sustentada en el saber moderno. Esto, mediante una hermenéutica que lleve a la construcción del *sí mismo* (Foucault, 1996), tomando posición en relación a la moralidad que asume; vía del conocimiento y transformación de sí. Una ética a contrapunto de la modernidad, ética del pensamiento y, en consecuencia, del conocimiento, perfilándose como una *ética de responsabilidad en el trabajo intelectual* (Bernauer, 1990).

Así que, interrogantes como: ¿qué es necesario pensar hoy en oposición a la tradición?, ¿cuál es la sustancia del pensamiento?, ¿a qué práctica de ascetismo debe uno someterse para pensar de manera diferente?, proyectan este horizonte intelectual que incide no sólo en la filosofía y ciencias sociales, sino en la dimensión educativa.

Reflexiones finales

Creemos que el tema requiere de más espacio y más trabajo. Prácticamente cada categoría foucaultiana da para un artículo. Pero al menos dejamos una base sobre la cual seguir construyendo esta confluencia de la pedagogía crítica con las múltiples *herramientas* que Foucault dio a la conciencia humana en el conocimiento de sí y de lo social. Y desde luego, a la educación. La serie de categorías foucaultianas mencionadas arriba y vinculadas con su aplicación en los ámbitos de investigación de la pedagogía crítica, siguen reverberando epistemológicamente y epistémicamente. Siguen siendo una “caja de herramientas” que aplican en el análisis de nuevas formaciones discursivas, en otras sedimentaciones teóricas educativas, renovándose en el juego, para las cuales la pedagogía crítica ya asumió con el interrogar foucaultiano: ¿qué puedo saber?, ¿qué puedo hacer? y ¿quién soy?, que “piedra que rueda no hace musgo”.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). **Política cultural y educación**. Morata, Madrid, España.
- Bernauer, J. (1990). Más allá de la vida y la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz. En **Michel Foucault, filósofo**. Gedisa, Barcelona, España.
- Buenfil, R.N. (1995). Horizonte posmoderno y configuración social. En **Posmodernidad y Educación**. Cesu-Porrúa, México.
- Blanchot, M. (1990). En Bernauer, J. (1990) Más allá de la vida y la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz. En **Michel Foucault, filósofo**. Gedisa, Barcelona, España.
- Cusset, Y. y Haber, S. (2007). **Habermas y Foucault. Trayectorias cruzadas. Confrontaciones críticas**. Nueva Visión, Bs. As., Argentina.
- Deleuze, G. (1987). **Foucault**. Paidós, México.
- Foucault, M (1970). **Arqueología del saber**. sXXI, México.
- Foucault, M. (1993). **Las palabras y las cosas**. s. XXI, México.
- Foucault, M. (1996). **Hermenéutica del sujeto**. Altamira, Bs. As. Argentina.

- Foucault, M. (1999). **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** s. XXI, México.
- Giroux, H. (1993). **La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.** s XXI-UNAM, México.
- Giroux, H. (1997). **Los profesores como Intelectuales.** Paidós, México.
- McLaren, P. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la época posmoderna.** Paidós Educador, Barcelona, España.
- Rajchman en Balbier, E., Deleuze, G. y otros (1990). **Michel Foucault, filósofo.** Gedisa, Barcelona, España.
- Ricoeur, P. (2003). **La memoria, la historia y el olvido.** Trotta, Madrid, España.