

## Apuntes para una discusión sobre la pedagogía crítica

Rafael García Sánchez\*

*Resumen.* Problematizar las nociones de pedagogía crítica y advertir sus alcances y limitaciones teóricas y prácticas es el cometido de este artículo. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre los alcances de la actividad pedagógica y su posible vínculo con los proyectos liberadores y de discutir la pertinencia de una teoría pedagógica descolonizante y liberadora. Si el objeto de esta pedagogía es la transformación social desde la actividad pedagógica, subvertir el *statu quo* no puede ser obra de una sola actividad ni un tipo ideal de sujeto: es ingenuo pensar que desde el quehacer pedagógico crítico se lograrán los cambios radicales en el sistema mundo. El quehacer científico ha transitado de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad, pero el diálogo interdisciplinario no ha logrado enfrentar la complejidad de la realidad, por ello la perspectiva transdisciplinaria ha ganado terreno para plantear respuestas complejas a problemas complejos. En ese tránsito se inscribe la pedagogía crítica, en un posicionamiento epistemológico ubicado en una concepción compleja y contradictoria del objeto de estudio; reconoce que la realidad educativa forma parte de una realidad más amplia, donde las relaciones entre ambas realidades evidencian su interdependencia mientras que el ejercicio pedagógico crítico pretende provocar cambios sociales radicales. Toma distancia de las pedagogías dominantes y asume un posicionamiento político hacia los desfavorecidos del sistema capitalista. La crítica educativa es una crítica social, una praxis transformadora mediante procesos de reflexión y prácticas liberadoras. Es posible y deseable una pedagogía crítica que contribuya con dos capacidades en peligro de extinción: la de asombro y la de transformación social.

*Palabras clave:* pedagogía crítica, transdisciplinariedad, descolonización, emancipación, transformación social.

\* Docente de educación primaria y con funciones de director. Fundador, director y catedrático del Instituto de Pedagogía Crítica.

## Notes for a discussion on critical pedagogy

*Abstract.* There is a need to reflect on the reach of pedagogical activity and its possible link to liberation projects, and to debate the relevance of such a decolonizing and liberating pedagogical theory. If one object of critical pedagogy is social transformation from pedagogical action, undermining the status quo cannot be the work on one single activity nor of an «ideal type» subject: it is unrealistic to think that a single critical pedagogical act can achieve radical change in the world system. The scientific effort has moved from disciplinarity to interdisciplinarity, but interdisciplinary discourse has been unable to tackle the complexity of reality, thus the transdisciplinary perspective has gained ground, offering complex responses to complex problems. Critical pedagogy becomes part of this transition, in an epistemological position as the complex and contradictory concept of the object of study. The critical part of this radical pedagogy sits precisely at the point of recognizing that educational reality is but one part of a broader reality, where the relationships that are established between both realities reveal their interdependence, while the critical pedagogy exercise attempts to provoke radical social change. It distances itself from dominant pedagogies and takes up a political position in support of those who are disadvantaged by the capitalist system. Critical education is a social criticism, a transformative praxis through processes both reflective and liberatory. It is possible and desirable that a critical pedagogy that includes in its approach two of the capabilities that are in danger of disappearing: the ability to dream and that of social transformation.

*Keywords:* critical pedagogy, transdisciplinarity, decolonization, emancipation, social transformation.

La liberación es un parto. Es un parto doloroso.  
El hombre que nace de él es un hombre nuevo.

Paulo Freire

## Introducción

El presente texto representa la parte introductoria de una discusión que ha tenido lugar hacia el interior del Instituto de Pedagogía Crítica (Ipec). Su objeto ha sido el de problematizar las nociones de pedagogía crítica conocidas a través de la interacción con agentes e instituciones de América Latina, Estados Unidos, Canadá y España. La discusión se ha centrado en el análisis de la diversidad tanto en su dimensión teórico-conceptual como en la práctica. Esta variedad ha propuesto un contenido rico en perspectivas y actos concretos que de una u otra forma delinear una conceptualización de la pedagogía crítica como una noción compleja y contradictoria.

De manera incesante, el colectivo del Ipec busca aportar elementos para un debate internacional sobre una redefinición de la pedagogía crítica. La tentación de elaborar una definición ha estado presente, más allá de pretender agotar la discusión y ofrecer un concepto acabado. Hasta el momento, el campo ha tenido varios intentos por llevar a cabo la discusión de sus alcances y limitaciones, no obstante, la imagen que proyecta es el de un escenario en cuyo primer acto aparecen actores principales actuando la mayéutica de Sócrates con sus aprendices; en el segundo acto, los actores principales escenifican a Shakespeare blandiendo espadas entre Montescos y Capuletos; y en el tercer acto se aprecian en tercer plano actores secundarios recitando a Sócrates y peleándose con sus propias sombras por el amor de Julieta.

El interés del IPEC es ir más allá de la metáfora anterior, es decir, proponer elementos para un debate en el que sus participantes no sean actores sino autores de sus propios discursos, capaces de transgredir las asimetrías de las posiciones en el campo. Por lo anterior, el artículo pretende abordar de forma introductoria una aproximación a la pedagogía crítica y al mismo tiempo presentar una mirada que permita identificar sus alcances y sus limitaciones teóricas y prácticas.

En la primera parte se plantea la discusión concerniente al objeto de la pedagogía crítica a manera de acercamiento teórico. En la segunda se aborda el aspecto metodológico de la pedagogía crítica. En la tercera se brinda, a modo de cierre, un acercamiento a una definición de la pedagogía crítica. El artículo está lejos de pretender agotar el análisis de todas las pedagogías occidentalizadas y de todas las pedagogías críticas, en su lugar, modestamente ofrece el inicio de una discusión más amplia en torno de la pertinencia de una teoría pedagógica descolonizante y liberadora.

## Objeto de la pedagogía crítica

### *Crítica a las pedagogías dominantes*

Si se tiene en cuenta que en la pedagogía subyace un cuerpo teórico-conceptual, cuya función es la de proporcionar orientación sobre varios procesos educadores, que implican necesariamente el aprender y el enseñar en una diversidad de contextos, entonces, toda actividad enfocada en lograr que el otro incorpore a su vida cotidiana ciertos elementos de la realidad puede considerarse como una actividad pedagógica. Toda actividad

pedagógica es también un acto político, en tanto que ambos son quehaceres intencionados; consecuentemente, todo acto político es también una actividad pedagógica. De lo anterior puede afirmarse que la actividad pedagógica está mediada por intereses, los cuales se busca que sean asumidos primero como necesarios y después como naturales. Vale la pena tomar una distancia prudente de la noción bourdiana (Bourdieu, 1977) de *acción pedagógica*, porque es concebida estrictamente como una violencia simbólica y esto tiene que ver con la imposición de una arbitrariedad cultural. Habría que resaltar que la violencia simbólica tiene un carácter impositivo, es decir, cuando Bourdieu y Passeron dan cuenta de ella lo que hacen es describir el mecanismo pedagógico mediante el cual una determinada clase dominante, en una determinada formación social, es capaz de inculcar su sistema de valores. Así que, para estos autores, la acción pedagógica se vincula directamente con la imposición, con la arbitrariedad; sin embargo, la actividad pedagógica es además un acto de resistencia a la imposición, a la arbitrariedad, a la inculcación, a la dominación. En otras palabras, la actividad pedagógica constituye, como todo fenómeno social, un entramado complejo y contradictorio que sirve tanto para la dominación como para la liberación.

Si la pedagogía es una construcción social que le da sentido a los procesos educadores, entonces sólo puede entenderse por la cualidad de sus intereses. De esta manera, es posible explicar, por un lado, la existencia de pedagogías bancarias (es decir, autoritarias, verticalistas) al servicio de la clase dominante; y, por otro lado, la conformación de pedagogías interaccionistas y democráticas, orientadas hacia la búsqueda de la emancipación. No son pocos los trabajos que han ofrecido una clasificación de las pedagogías más difundidas en Europa y América, entre ellos destacan Jesús Palacios (2002), Porfirio Morán Oviedo (1996) y Louis Not (1983). El primero brinda una

clasificación que denomina «la tradición renovadora», que parte de Rousseau y Ferrière, atraviesa por Piaget, Freinet y Wallon; asimismo, continúa con lo que llama «la crítica antiautoritaria», donde sobresalen Neill, Rogers, Lobrot, Vásquez y Mendel; luego, apunta una tercera categoría denominada «la perspectiva sociopolítica del marxismo», en la que resaltan Makarenko, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Paserón, Baudelot y Establet; y, finalmente, muestra la perspectiva «desde América Latina» en manos de Freire, Illich y Reimer. El segundo distingue la categorización de tres didácticas: la tradicional, la tecnología educativa y la crítica. Mientras tanto, el último presenta una sistematización basada en una perspectiva epistemológica con tres modelos pedagógicos: heteroestructural, autoestructural e interestructural.

Los tres autores anteriores comparten elementos de una narrativa que tiene como centro los aportes pedagógicos de autores fundamentalmente occidentales, varones y mayormente europeos. De ninguna manera se trata de una ingenua casualidad investigativa, sino que es el rasgo distintivo de un posicionamiento pedagógico colonial que ha prevalecido en la narrativa de la supuesta historia de la pedagogía. Si bien los autores citados hacen evidente que no se trata de un estudio de erudición ni con pretensiones historiográficas sino analíticas, ello no deja de tener un carácter colonial eurocéntrico.

Este perfil colonial eurocéntrico caracteriza la basta conceptualización de las pedagogías más difundidas, por lo que la crítica radica en que las pedagogías dominantes han tenido como debate la forma dicotómica en que el conocimiento institucionalizado se incorpora en la base de la multiplicidad de saberes de los estudiantes, por ejemplo, la disputa entre la focalización en la enseñanza frente al aprendizaje, en la dicotomía entre el maestro y el alumno, entre el conocimiento institucionalizado y

los intereses del estudiante. Las pedagogías dominantes conservan un carácter sexista, racista, voluntarista y eurocéntrico. Son sexistas porque en sus discursos escasamente aparecen las mujeres, plantean un estudiante aparentemente abstracto que sin embargo sintetiza los rasgos de los varones. Un ejemplo de ello es la obra *Emilio o de la educación*, de Jean-Jacques Rousseau, en la que se presenta a un estudiante varón, blanco y europeo que carece de familia. Son también racistas porque se centran en problemas del hombre blanco europeo y no dan cuenta de la multiculturalidad que ha caracterizado a Europa, donde comparten por lo menos el territorio, blancos, negros y amarillos, católicos, protestantes, musulmanes y judíos. Los sujetos que aparecen en las distintas pedagogías coloniales contienen esta falencia multicultural. En este mismo sentido, son voluntaristas porque le confieren a la tarea educativa y sus actores centrales las grandes transformaciones sociales. Tanto las tradiciones antiautoritarias como las derivadas de la sociología crítica reproducciónista ven en la escuela y sus actos pedagógicos mecanismos de contestación y reproducción del sistema social. Aunque estos aportes son sin duda valiosos de cara a una conceptualización pedagógica-sociológica, ello no deja por fuera que el corazón de estas pedagogías radica en el sujeto atado a su contexto.

Ahora bien, el devenir histórico del campo de las pedagogías occidentales muestra la incorporación de los aportes de las psicologías y abre con ello nuevas vertientes bajo el nombre de la psicopedagogía. Las aportaciones de la psicología conductista constituyeron puntales que reforzaron las pedagogías centradas en el aprendizaje entendido como una modificación de conducta. Por su parte, el cognoscitismo y el constructivismo trajeron oxígeno a las pedagogías basadas en la interacción entre el profesor y el estudiante mediada por los objetos de aprendizaje.

Dentro de las pedagogías dominantes, el constructivismo ofreció una discusión epistemológica y una perspectiva social de la pedagogía. Los aportes de Piaget, Vigotsky y Wallon fueron sin duda un abrevadero muy significativo que fue más allá de lo metodológico; sin embargo, el debate pareció estancarse en los aspectos cognitivos, dejando de lado lo concerniente a los aspectos teleológico, ético y político de lo pedagógico. Son eurocéntricas porque se centran en la educación de un sujeto europeo y dejan por fuera al sujeto colonial. Si bien los debates en las pedagogías dominantes constituyen grandes aportes al campo pedagógico, no han dejado de colocar problemáticas domésticas del mundo occidental y no han abordado los problemas de las sociedades que fueron víctimas de los procesos de conquista y colonización, sobre todo en las Américas. Este punto no es menor en la crítica que se está pretendiendo formular, dado que, sin dejar de reconocer los aportes psicopedagógicos y sociológicos de las pedagogías dominantes, también es sumamente conveniente considerar que en dichos aportes hay un otro invisibilizado, que es el sujeto colonial que pertenece al Sur global (De Souza, 2009). Esta invisibilización ha opacado el desarrollo de pedagogías alternativas a las dominantes, por ello vale la pena descolonizar las pedagogías eurocéntricas señalando que el discurso pedagógico dominante se corresponde con una narrativa que coloca en el centro a un profesor y a un alumno, blanco, occidentalizado, adaptativo y útil.

Resulta, pues, muy conveniente recuperar los aspectos valiosos de las perspectivas sociológicas y constructivistas de lo pedagógico, en tanto que es a partir de aquí que la pedagogía transita hacia un posicionamiento ético y político que ha contribuido en la construcción de una perspectiva crítica, rica en conceptos que ayudan a dilucidar la tesitura política del acto pedagógico y a su vez la tesitura pedagógica del acto político.



*Crítica sucinta a la pedagogía crítica anglo*

Hacia los 1980, profesores de educación básica en Canadá, Estados Unidos y Reino Unido tuvieron contacto con las obras de Paulo Freire y ello los llevó a construir una perspectiva acerca de los aportes del educador brasileño. Incorporaron a la óptica freireana las contribuciones de la teoría crítica proveniente de Alemania a partir de los trabajos en el ámbito de la crítica del arte, la cultura, la ciencia y la sociedad de lo que se conoció en la academia como la Escuela de Frankfurt. A ellos se sumaron los aportes de la sociología crítica de la educación francesa y la filosofía de Michel Foucault.

Peter McLaren (2003) transitó desde una perspectiva posmoderna para después virar hacia el marxismo. Su mirada pedagógica tenía como corpus teórico la definición de un profesor como un activista-revolucionario, al alumno como un sujeto activo capaz de reconocer su papel en la sociedad capitalista, los rituales como estructuras que concretan las relaciones de poder y resistencia en los espacios escolares. Con el tiempo, ha trasladado sus análisis hacia una crítica a la sociedad estadounidense y al capitalismo global en relación con sus implicaciones educativas. McLaren (2001), a lo largo de sus aportaciones, ha puesto en la mesa de análisis el papel pedagógico de los movimientos políticos como es el caso de los zapatistas de la Selva Lacandona en México, así como la actividad guerrillera de Ernesto «Ché» Guevara durante la Revolución cubana. Uno de los méritos de McLaren es colocar a la pedagogía crítica como una actividad política, donde se hace evidente la crítica a la neutralidad en el acto pedagógico. Logra ilustrar cómo los actos pedagógicos están atravesados por el poder; asimismo, ofrece elementos para mirar a la educación como un escenario multicultural tejido por las disputas entre la clase, la raza y el género.

Por su parte, Henry A. Giroux (1990) ha ofrecido categorías muy valiosas como la de «profesores como intelectuales transformativos» frente a los profesores como técnicos superiores, donde se destaca al profesor como un sujeto que va más allá del carácter instrumental que le es impuesto desde los sistemas educativos, para trasladarse al terreno de la teología educativa al convertirlo en un sujeto crítico. Giroux (2004) también ha mostrado a la escuela como una arena en disputa, en la que ocurren actos de resistencia y oposición en la construcción y reelaboración de significados sociales y culturales. Su obra apuntala una definición de pedagogía crítica marcada por una lucha constante por la consolidación de una ciudadanía crítica, democrática, participativa, incluyente y con un profundo sentido de justicia social.

Tanto Shirley Steinberg como Joe Kincheloe (1999) le han aportado a la pedagogía crítica una mirada desde los estudios culturales, donde se destaca el papel de los educadores como actores culturales, el cual consiste en desnudar las trampas en la cultura de masas y en el multiculturalismo. A lo largo de sus obras sobresale una definición de pedagogía crítica en la que el núcleo radica en ejercer una praxis basada en el amor radical.

Educadores como Paul Willis (1977), entre otros, le han abonado a la pedagogía crítica la dimensión del poder como algo constitutivo de la teoría y la práctica pedagógicas. Ello ha resultado valioso a la hora de explicar los efectos que han tenido las prácticas pedagógicas dominantes, sobre todo aquellas derivadas del constructivismo, que logran ocultar formas de poder sutiles, pero igualmente potentes. En suma, la pedagogía crítica anglo, con su abrevadero en la teoría crítica y los aportes de Freire, ha ofrecido un cuerpo teórico que permite situar la tarea pedagógica en una dimensión política. Sus aportes no se caracterizan por ofrecer técnicas para implementarse

en clase, sino más bien por brindar explicaciones sociológicas que deriven en rutas generales donde puedan incluirse marcos de acción para intervenir en el avance galopante del capitalismo en los diversos procesos educativos.

Como puede verse en esta brevísima síntesis, la versión de la pedagogía crítica desde la perspectiva anglo mantiene un discurso fundamentalmente teórico, que deviene en una crítica a la escuela capitalista estadounidense. En su discurso también está invisibilizado un otro que es el sujeto colonial. Aunque están presentes las categorías de raza, clase y género, ello sólo se discute en el marco de las contradicciones en la sociedad del Norte global. Las posibilidades de mirar el Sur global e intervenir en él desde esta perspectiva son muchas, pero aún insuficientes para explicar y transformar las condiciones que privan en las sociedades coloniales. De ahí que sea necesario recuperar los fundamentos de la pedagogía crítica desde la geografía epistémica, por lo menos de Latinoamérica.

### Breve aproximación a la pedagogía crítica de Paulo Freire

A pesar de que en términos legales las Américas tuvieron sus independencias, los resultados de tales luchas independentistas terminaron por invisibilizar el *habitus* (Bourdieu, 2008) del sistema colonial, por lo que los sistemas educativos continuaron reproduciendo la lógica de la clase hegemónica representada por las élites de la naciente república. Las nuevas democracias surgidas después de las guerras de independencia se fueron plegando a la influencia estadounidense como resultado de procesos intervencionistas que derivaron en sistemas dictatoriales, caracterizados por la represión y la imposición de medidas económicas emanadas de los poderes económicos y

financieros regionales que a la postre se convertirían en grandes palancas impulsoras del capitalismo en el nivel global.

En este contexto, los sistemas educativos latinoamericanos operaron bajo un entorno político totalitario, una dependencia económica y una cultura racista y sexista. En otras palabras, la educación formal latinoamericana se decantó en un proceso de reproducción de una sociedad autoritaria cuyo correlato se encontraba en un pueblo sumiso y servil que dio a luz una cultura del silencio. No obstante, este proceso educativo tropezó con la resistencia a la imposición de una sociedad silenciada, dando origen a luchas antisistémicas, insurgentes y revolucionarias.

Es en el marco de las dictaduras en América Latina y desde el Brasil donde Paulo Freire escribió una página sumamente relevante para el pensamiento pedagógico del siglo XX. Sus aportaciones han sido reconocidas en países de Norteamérica, Europa y África. Apoyado en los aportes de la teoría descolonial africana, en la teoría crítica alemana, en la filosofía existencial francesa y en la teología judeocristiana, construyó un cuerpo teórico que dio origen a una educación crítica que algunos han dado en llamar pedagogía crítica.

A través de sus obras más conocidas, como *Pedagogía del oprimido* (1974) y *Pedagogía de la esperanza* (2005), sistematiza una red de categorías que constituyen parte de la columna vertebral de su aporte pedagógico. Categorías como «palabra generadora», «diálogo», «praxis», «oprimido», «liberación», «domesticación», «educación bancaria», «esperanza», «concienciación», «transformación», «lucha», «pueblo», entre otras, definieron la perspectiva pedagógica en términos éticos y políticos *ad hoc* con una realidad social, política, cultural, económica y educativa marcada por la dependencia económica en la región latinoamericana, la desigualdad social,

el terrorismo de Estado, el racismo interno, el patriarcado y el analfabetismo; en suma, una realidad bordada por la herencia colonial cuyos efectos se instalaron en el imaginario colectivo y dejaron una sociedad fragmentada, empobrecida y reproductora del orden social virreinal.

Paulo Freire planteó una crítica aguda al carácter autoritario y verticalista de la educación formal en la sociedad brasileña bajo la categoría de «educación bancaria», que explica el proceso pedagógico mediante el cual las asimetrías del poder se concretan por medio de la interacción entre los agentes educadores. En otras palabras, Paulo Freire señala que la educación bancaria es un mecanismo que reproduce las relaciones de dominación, que justifica la opresión y legitima las desigualdades. Por ello, la concepción de una educación liberadora atraviesa por el surgimiento de una pedagogía crítica que ofrezca herramientas teóricas y prácticas con las cuales sea posible la liberación de las estructuras opresivas.

El tejido teórico de Freire abonó a la pedagogía una mirada en la que resalta el sujeto colonial oprimido por el sistema mundo, provisto de amor y esperanza, capaz de aprender a leer y transformar el mundo. Freire planteó la participación activa del sujeto que aprende, este carácter activo se entiende como una actividad cognitiva, afectiva y política; en otras palabras, se reconoce que el acto pedagógico es un acto integral, donde las dimensiones antes descritas no presentan dicotomías, sino que forman parte insoslayable del proceso de enseñar y aprender.

Bajo una perspectiva comunitaria, Freire revela al profesor como un agente social cuyo papel es el de problematizador, acompañante y militante, posicionado desde el lugar del oprimido cuyo horizonte es precisamente la transformación de la realidad opresiva definida por la asimetría del poder. En correlato con el papel del profesor como agente transformador,

el estudiante aparece en la obra de Freire como un sujeto más allá de las concepciones psicologistas derivadas de las pedagogías dominantes. Aquí el estudiante es, antes que todo, un ser oprimido, una persona situada en un contexto de violencia estructural, es un sujeto-comunidad, es ante todo un sujeto colectivo.

Las formas de aprender serán concomitantemente maneras basadas en el diálogo, en la confrontación de ideas; en la búsqueda de la relevancia social del contenido de aprendizaje; en la organización de tiempos y espacios donde la participación sea el hilo vertebrador de la relación pedagógica; donde la teoría se convierta en práctica y la práctica emerja como un cuerpo teórico de saberes problematizados.

En este sentido, el objeto de la pedagogía crítica es la transformación social a través del acto pedagógico en tanto acto político. El sujeto constitutivo es el oprimido, en tanto sujeto consciente y activo en el proceso de liberación. Bajo este contexto, la pedagogía crítica se erige como un proyecto pedagógico con carácter político, no como un proyecto político con carácter pedagógico. La diferencia sustancial radica en que la pedagogía crítica, en tanto proyecto pedagógico, tiene sus límites en cuanto a sus alcances sociales, dado que, si bien el oprimido aprende a organizarse para tomar la palabra y pronunciar el mundo, no es suficiente para garantizar la transformación radical de la realidad opresiva. De ahí la necesidad de que los proyectos políticos liberadores incorporen los principios básicos del proyecto pedagógico crítico. Por ello, es posible pensar en que la pedagogía crítica freireana no está anclada en el voluntarismo, dado que reconoce sus límites operativos y teóricos.

## Carácter operativo de la pedagogía crítica. Una aproximación a su metodología

El carácter instrumental de una pedagogía se define por sus formas de actuación en la realidad educativa. De este modo, las instrumentaciones que se concretan en los espacios de aprendizaje revelan la naturaleza política de los actos pedagógicos. Póngase, por ejemplo, la cátedra como una instrumentación pedagógica, la cual habla de una relación unilateral entre el profesor y los estudiantes, donde la atención se concreta a través del silencio y la inmovilidad de éstos últimos. Asimismo, la palabra del profesor ocupa un lugar central, mientras la de los alumnos se encuentra en un plano marginal. Esta instrumentación pedagógica, cuando se vuelve dominante en los espacios de aprendizaje, ilustra el modo en que la educación reproduce la asimetría del poder en el orden social.

Tal vez la cátedra resulte un ejemplo trivial y sirva de poco para explicar la naturaleza política de las instrumentaciones pedagógicas en las cuales no sea tan evidente la reproducción de las relaciones de poder; por ello, vale la pena enfatizar el trabajo en pequeños grupos en torno a una temática grupal. Aquí, la sensación de libertad y participación constituyen la primera trampa, dado que, en primera instancia, ni la libertad ni la participación se otorgan, son derechos de todo aquel que aprende. Seguido de ello, los pequeños grupos pueden estar organizados de esa manera y discutir hacia el interior sólo en los límites prefijados por el profesor o coordinador. La temática de discusión no necesariamente puede ser relevante para los estudiantes. La distribución de los tiempos y los espacios, además de las formas de organizar a los grupos, puede estar determinada *a priori* sin contar con la participación del estudiantado.

La segunda trampa es pensar que la organización en pequeños grupos, a diferencia de una a manera de cátedra, es neutral políticamente. Nada más ingenuo que ello porque la neutralidad política no sólo no se define por el tipo de organización grupal ni temporo-espacial, sino que en definitiva no es posible la neutralidad política en las instrumentaciones pedagógicas. En otras palabras, el carácter operativo de una pedagogía, o si se le prefiere llamar metodología de actuación, es en todo momento un acto político y como tal estará favoreciendo la consolidación de estructuras opresivas o contribuirá en la construcción de otras estructuras cuyo horizonte es transformar las relaciones sociales de opresión.

El diálogo y la palabra constituyen una parte sustancial de la dimensión metodológica de la pedagogía crítica freireana, dado que ello sintetiza la congruencia ética del respeto al otro que caracteriza la relación pedagógica. Aprender mediante el diálogo implica la participación activa del profesor y del estudiante. Ello demanda a ambos hacer del uso de la palabra una actividad transgresora del verticalismo para convertirse en una dinámica donde la problematización radica en cuestionar las palabras que configuran la lectura del mundo; es decir, que el diálogo se convierte en una herramienta para hacer visibles y con ello comprender los mecanismos de opresión que estructuran la realidad.

La dialoguicidad es la tesis que define el carácter ético de la pedagogía crítica, en tanto que el respeto hacia los saberes del otro, sus expectativas y sus propias formas de aprender constituyen parte de la base axiológica en la que descansan las prácticas educativas. De este modo, dialogar significa compartir, por lo tanto, aprender es un proceso de dar y recibir en comunidad. La dialéctica implícita permite apreciar que el aprendizaje desde esta perspectiva deja de ser solamente un acto cognitivo *per se*, para



comprenderse como una actividad tejida por procesos de incorporación de saberes de manera colectiva que implica la puesta en operación de estructuras afectivas y axiológicas, derivadas de una concepción integral de la comunidad que aprende. Esta concepción integral de la comunidad que aprende implica reconocer que los sujetos no pueden cosificarse en la actividad pedagógica, sino que deben ser vistos como seres en permanente transformación cuya actividad psíquica no está aislada de la actividad social, cultural y política que le es inherente.

La problematización a través de la palabra constituye una cualidad metodológica elemental en la que los participantes colaboran en la construcción de aprendizajes que responden de una u otra forma tanto a los intereses como a sus expectativas. La asimetría del poder deja de constituir el hilo conductor de la relación pedagógica que suele pasar invisibilizada de manera subrepticia por la naturalización de las relaciones de poder legitimadas, para convertirse en un objeto en cuestión, como un elemento visible en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los círculos culturales fueron una instrumentación pedagógica que Freire reseñó en algunas de sus obras. Sin embargo, más allá de su descripción técnica, es conveniente mover el interés hacia la intencionalidad manifiesta de contribuir en la lectura del mundo. Esto significa que la actuación de los participantes está orientada hacia la apropiación del lenguaje con el cual se conoce la realidad. Este proceso de apropiación y reelaboración de significados se da a partir de la reflexión pero también de la acción en el mundo, en otras palabras, a través de la praxis. La praxis es una categoría que ayuda a comprender cómo la pedagogía crítica se aleja de una concepción teorícista. Es decir, la praxis en tanto acción como reflexión (Freire, 1974) subraya su carácter dialéctico, por lo tanto, aprender

qué es pensar constituye un hacer y hacer es también un hacer concreto pensado.

La investigación-acción es una forma de sintetizar también la metodología de la pedagogía crítica dado que pone de relieve la relación investigador-investigado, donde el primero no obtiene datos de los otros, sino que los construye junto con los otros. Tampoco plantea problemas para investigarlos, sino que es a partir de la interacción con los investigados que se construye un objeto por investigar en colectivo. De nuevo aquí se deja claro que la pedagogía crítica apela a un sujeto colectivo, sin que ello menoscabe las individualidades. Sería un error considerar que la persona se funde y se pierde en el colectivo; se trata de pensar en que el sujeto que aprende y el que enseña es, en sentido general, un sujeto colectivo. En el caso de la investigación, el investigador también es sujeto de investigación porque estudia problemas que son del colectivo, es decir, también son sus problemas y de los demás. Esta simultaneidad en la investigación-acción tampoco obnubila la posición del investigador fundiéndolo en la colectividad, solamente dimensiona su papel como un sujeto con herramientas epistemológicas que serán puestas a disposición del conjunto, junto con otras herramientas del resto de los participantes con el fin de contribuir en la transformación de la realidad problematizada. El carácter operativo de la pedagogía crítica tiene por objeto poner en práctica instrumentos y herramientas basadas en la praxis, cuyo sentido es el de reconstruir de manera colectiva un lenguaje a través del cual la lectura crítica del mundo sirva para transformarlo.

## Hacia una definición de pedagogía crítica

Si el objeto de la pedagogía crítica es la transformación social desde la actividad pedagógica, vale la pena destacar que subvertir el *statu quo* no puede ser por obra de una sola actividad ni por un tipo ideal de sujeto, por ello sería ingenuo pensar que desde el quehacer pedagógico crítico se lograrían los cambios radicales en el actual sistema mundo. Ante esta innegable limitación de la pedagogía crítica, es necesario reflexionar acerca de los alcances que sí tiene la actividad pedagógica y que pueden contribuir y, a la vez, hacer confluencia con la multiplicidad de proyectos liberadores.

Antes de abordar los alcances de la pedagogía crítica es conveniente definir de qué se trata una actividad como la que plantea esta propuesta pedagógica en términos de una práctica epistemológica. La pedagogía crítica va más allá de la concepción de «disciplina», dada la naturaleza compleja de su objeto de estudio y ante la concomitante necesidad de comprenderlo con herramientas y enfoques que sobrepasan los límites de una disciplina pedagógica. Por lo tanto, el quehacer crítico no encaja en la lógica disciplinar que caracterizó a una parte sustancial de las prácticas científicas del siglo XX.

Una concepción disciplinar se ciñe a los principios epistemológicos derivados de una concepción que soslaya el carácter dialéctico de la producción de conocimientos y se somete a las reglas del monismo metodológico. El problema que caracterizó a las prácticas disciplinares ha sido la falta de diálogo interdisciplinar y con ello, al paso del tiempo, los problemas de las disciplinas se tornaron más importantes que los problemas de la sociedad. La propuesta de transitar de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad en tiempos recientes ha constituido un paso importante en

el quehacer científico porque ha permitido abordar los problemas de la humanidad desde perspectivas y metodologías disímbricas, con lo cual la producción de conocimientos se ha enriquecido.

No obstante, el diálogo interdisciplinar no ha sido capaz de hacerle frente a la complejidad con la que aparece la realidad, por ello el empuje de la propuesta transdisciplinar ha cobrado relevancia en aras de ofrecer respuestas complejas a problemas complejos. La psicogenética de Jean Piaget (1975) abrió un parteaguas en la comprensión del proceso de aprendizaje a partir de una práctica científica que transgredió los límites epistemológicos y metodológicos de la psicología, la biología y la genética. El resultado fue una nueva práctica científica, una manera compleja de construir un objeto de estudio más allá de la lógica dominante que imponía la práctica disciplinar. Los aportes de este ejercicio transdisciplinar aún hoy en el siglo XXI siguen teniendo vigencia y constituyen un abrevadero muy significativo para las prácticas pedagógicas. La pedagogía crítica se encuentra precisamente en este tránsito hacia la transdisciplinariedad, dado que su posicionamiento epistemológico tiene su anclaje en una concepción compleja y contradictoria del objeto de estudio. Esto significa que para comprender el objeto es necesario recurrir a enfoques y herramientas teóricos y metodológicos que permitan ir más allá de la apariencia del dato empírico con el que suele confundirse al objeto.

Las miradas a las que recurre la pedagogía crítica para estudiar su objeto provienen de la teoría crítica alemana, el psicoanálisis, la sociología crítica francesa, el pensamiento latinoamericano, los estudios culturales y poscoloniales. Por ello, para sostener que la actividad pedagógica es un acto de poder, es necesario desmontar lo pedagógico en términos de relaciones sociales asimétricas tejidas por un devenir histórico enraizado en una

lógica de dominación que se ha corporeizado a través de instituciones que responden a una clase dominante. Este desmontaje lleva inevitablemente a la elaboración de una crítica de la sociedad y por ende a una crítica pedagógica que le es inherente.

La parte crítica de esta pedagogía radica precisamente en reconocer que la realidad educativa forma parte de una realidad más amplia, donde las relaciones que se establecen entre ambas evidencian su interdependencia; esto significa que la dinámica de una afecta a la otra de modo que los cambios sociales repercuten en cierta forma en la configuración de los procesos educativos; asimismo, el dinamismo educativo representa un factor de cambio en el ámbito social. El reconocimiento de esta interdependencia obliga también a considerar que el ejercicio pedagógico crítico como acto intencionado pretende provocar cambios sociales radicales. Por ello, la crítica educativa es una crítica social, es decir, una praxis transformativa concretada a través de procesos de reflexión y prácticas liberadoras.

La pedagogía crítica se concibe también como una alternativa pedagógica porque la distancia que toma con respecto de las pedagogías dominantes se define por su posicionamiento político evidente hacia los desfavorecidos del actual sistema capitalista. Por ello, la versión de pedagogía crítica que se suscribe en este ensayo es aquella que reconoce su carácter político con un sentido liberador, capaz de descolonizar no solamente las metodologías instrumentalistas sino sobre todo la teleología occidentalizada implícita en ellas.

Desde esta perspectiva, los alcances de la pedagogía crítica se despliegan por todo el espectro de los espacios escolares institucionalizados, donde emergen las prácticas educativas contestatarias. La importancia de

comprender la contestación en la educación formal constituye un aspecto central en la teoría pedagógica crítica, dado que el hecho de hacerlas evidentes implica también identificar la naturaleza política de las prácticas contestatarias. Este reconocimiento lleva aparejada la posibilidad de construir estrategias que conduzcan hacia la consolidación de una comunidad educativa crítica, que no sólo padece los efectos del poder, sino que por el contrario hace un ejercicio del poder donde todos forman parte.

La mirada sociológica que ofrece la pedagogía crítica enriquece las prácticas docentes al brindar una perspectiva en la que la arquitectura escolar, la distribución de los tiempos, la selección de objetos de aprendizaje, las formas de organización y la evaluación están tejidas por la justicia, la democracia y la igualdad. Esto significa que la tarea docente debe, ante todo, dar prioridad en la enseñanza a la persona y su entorno sin dicotomizarlos; debe también privilegiar el diálogo de saberes entre estudiantes y entre profesor y estudiantes; de igual forma, debe conflictuar a los alumnos desafiándolos a superarse a sí mismos, a leer su realidad y a comprometerse en su transformación de manera colectiva; finalmente, debe también luchar para oponerse a toda forma de soberbia pedagógica que ensanche la asimetría de las relaciones entre profesor y estudiantes. La actividad de la pedagogía crítica no se limita solamente a procesos escolares, sino que se abre hacia el terreno de la educación no formal; ello la convierte en una práctica que se robustece en la medida en que transgrede las fronteras de otros recortes de la realidad como la cultura, la política y el activismo social, por mencionar algunos.

Esta transgresión es posible porque, en definitiva, una parte sustancial de las actividades humanas son en cierto modo pedagógicas. En otras palabras, y a modo de ejemplo, los procesos de transmisión cultural de ninguna manera se dan sin resistencias. En este mismo sentido, la política entendida

como la búsqueda del bien común implica recurrir a mecanismos dialógicos para construir una perspectiva colectiva y el activismo social no puede soslayar su carácter pedagógico en tanto que su quehacer es fundamentalmente ideológico y le incumbe la puesta en práctica de formas de comunicación y organización cuyo propósito es hacer confluír los múltiples intereses, perspectivas y expectativas a través de la participación de todos. Todo lo anterior puede auxiliarse de las herramientas que ofrece la pedagogía crítica, al tiempo en que ésta se enriquece con los saberes que ofrecen estos recortes de la realidad.

Ante todo lo expuesto, la perspectiva que se intenta delinear en esta breve introducción a la pedagogía crítica busca discutir la posibilidad y necesidad de generar nuevos modos de comprender y elaborar pedagogías divergentes capaces de desafiar la frenética deshumanización de las relaciones sociales en entornos educativos. Es decir, la conceptualización que se expone permite situar a un sujeto colectivo cuya actividad se concreta dentro de una comunidad atravesada por el diálogo, el debate y la discusión, la crítica y la autocrítica; que de forma insistente busca trascender más allá de la combinación del lenguaje de la posibilidad con el lenguaje de la crítica, uniéndolos con la potencia del lenguaje de la transformación.

Resulta conveniente decir que todo aquel que se piense y se asuma como educador crítico no debe confundirse y dejarse confundir, deberá considerar que, para serlo, al menos necesita disposición, posición y coherencia (Freire, 2003); disposición a cambiar a sí mismo; posicionamiento político diáfano en su quehacer cotidiano; y coherencia, para que «disminuya la distancia entre su discurso y su acción» (Freire, 2003:60). Agregaría también la imperiosa necesidad de conseguir la comunicabilidad de las ideas, ya que como bien apunta Paulo Freire: «Uno de los problemas

que debemos afrontar hoy es cómo comunicarnos con las grandes mayorías que ahora se encuentran divididas en minorías y que no se perciben a sí mismas como mayorías» (2003:69).

Así, los educadores críticos podrán ofrecer a la sociedad su capacidad de amar expresada de manera pedagógica, en otras palabras, los educadores críticos despliegan su comprensión compleja del mundo situados políticamente a favor de los desfavorecidos y éticamente comprometidos con la transformación del *statu quo*. Por ello su aporte radica en el sacrificio, que no es otra cosa que actuar en la escuela del barrio, donde crecen juntos la feroz violencia y la emergente solidaridad, donde resulta vital distinguir entre el malestar y la resistencia, dado que no significan políticamente lo mismo las muestras de inconformidad que las manifestaciones de indignación. Los educadores críticos tienen claro que indignarse sólo es la antesala para poner en práctica el carácter contestatario; no vacilan en diferenciar la naturaleza política de los actos contestatarios, no confunden cualquier rechazo con un acto de resistencia y tienen la capacidad para actuar en cada una de las aristas de la lucha, porque no son víctimas de la adrenalina del activismo acrítico, ni tampoco de la retórica nihilista de la academia. Los educadores críticos saben que no hay individuos revolucionarios, sino sujetos colectivos que actúan en comunidad a través de la luz que ofrece la permanente reflexión sobre una práctica problematizada. Los educadores críticos no dicotomizan el activismo con respecto de la academia, saben con nitidez que lo uno y lo otro son complementarios, indispensables para la construcción de puentes que unan los distintos esfuerzos en favor de un mundo donde impere la justicia social.

Los educadores críticos saben que han de luchar por el legado freireano, porque vale la pena reconocer el valor y la importancia de identificar



que toda crítica educativa es una crítica social y que toda crítica social es también una crítica teológica, tal como lo expresara Marx en el análisis sobre la fetichización del dinero y su concomitante idolatría. Al recuperar el pensamiento de Freire como fundamento de la pedagogía crítica, es necesario retomar los aportes de la teología de la liberación, para no olvidar que el oprimido no sólo es oprimido, sino que es también un pobre, es alguien que sufre y es desde el sufrimiento que el educador crítico erige su praxis pedagógica, como una acción y reflexión basada en el amor al prójimo, convencido de que en todo caso y en todo lugar es mejor dar que recibir. Este dar y recibir habrá de verse de manera dialéctica, como una unidad que permite y favorece el encuentro con el oprimido, con el pobre, no su suplantación ni mucho menos su vasallaje; por lo tanto, la pedagogía crítica es un acto permanente de aprendizaje en comunidad.

Con todo ello, es posible y deseable una pedagogía crítica que contribuya con dos de las capacidades en peligro de extinción: la capacidad de asombro y la de transformación. De ahí la necesidad de consolidar una posición crítica de la educación que sea capaz de retar al *ethos* de la perspectiva dominante, de llevar a la práctica con responsabilidad el papel político del quehacer académico y el rigor académico de un posicionamiento político. Para un educador crítico lo importante no es ofrecer cúmulos de conocimientos, sino colocar en el centro de su pedagogía relaciones democráticas con sus estudiantes y colegas, sobre todo aquellos que de alguna u otra forma comparten la idea de transformar esta realidad, tan concreta como la cotidianidad de las aulas y tan utópica como la transformación del mundo. Vale la pena imaginar con asombro centenas de hombres y mujeres, maestros y maestras, que abracen el pensamiento divergente, la pedagogía del oprimido, que no es otra cosa que una pedagogía del compromiso. Este compromiso se asienta

en una axiología basada en el amor, que se traduce en el respeto a las diferencias de clase, raza y género; que pondera la solidaridad por encima del individualismo; que privilegia el diálogo como catalizador de encuentros y desencuentros, como hilo conductor que teje los procesos de humanización frente a la galopante disminución del pensamiento crítico. El compromiso pedagógico es una lucha constante por la esperanza que no se confunde con un simple deseo, sino que es en sí misma una práctica que pone de manifiesto la indignación por las insultantes brechas que separan la humanidad en ricos y pobres, libres y esclavos, opresores y oprimidos, para trazar un horizonte donde tienen lugar la justicia y la transformación social.

## Referencias

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboderon y Jean-Claude Passeron (2008), *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI.
- De Souza, Boaventura (2009), *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI/Clacso.
- Freire, Paulo (1974), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2003), *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.

- Kincheloe, Joe L. y Shirley Steinberg (1999), *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro.
- McLaren, Peter (2003), *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI.
- (2001), *La pedagogía del Ché Guevara. La Pedagogía Crítica y la globalización treinta años después*, México, Universidad Politécnica Nacional.
- Morán Oviedo, Porfirio (1996), *Fundamentación de la didáctica* (tomo I), México, Gernika.
- Not, Louis (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús (2002), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México, Ediciones Coyoacán.
- Piaget, Jean (1975), *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- Willis, Paul (1978), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.