

**RELACIONES CONOCIMIENTO – POLÍTICA EN LA CRÍTICA  
LATINOAMERICANA.**

Aportes a la pedagogía crítica en clave epistemológica

**Estudiante**

Jorge Yulián Flórez Bedoya

**Asesora**

Alexandra Agudelo López, PhD

Universidad Autónoma Latinoamericana  
Escuela de Posgrados  
Maestría en Educación y Derechos Humanos  
Medellín – Antioquia  
2022

**RELACIONES CONOCIMIENTO – POLÍTICA EN LA CRÍTICA  
LATINOAMERICANA.**

Aportes a la pedagogía crítica en clave epistemológica

*Ensayo académico presentado para optar al título de Magister en Educación y Derechos  
Humanos*

**Estudiante**

Jorge Yulián Flórez Bedoya

**Asesora**

Alexandra Agudelo López, PhD

Universidad Autónoma Latinoamericana  
Escuela de Posgrados  
Maestría en Educación y Derechos Humanos  
Medellín – Antioquia  
2022

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>ANTECEDENTES, DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>9</b>
1.1	9
1.2	11
1.2.1	13
<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b>	<b>17</b>
1.3	17
1.3.1	20
1.4	22
<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b>	<b>22</b>
1.5	23
1.6	24
1.6.1	27
1.6.2	29
1.6.3	30
1.7	32
<b>DESARROLLO ARGUMENTATIVO</b>	<b>34</b>
1.8	39
1.8.1	40
1.8.2	41
1.8.3	41
1.8.4	44
1.9	47
1.9.1	50
1.9.2	51
1.9.3	55
1.9.4	57
1.9.5	58
1.10	60
1.10.1	63
1.10.2	65
1.10.3	67
1.10.4	72
1.10.5	75
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>81</b>
1.11	81
1.12	82
1.13	82
1.14	83
1.15	84

1.16	85
1.17	86
1.18	87

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## INTRODUCCIÓN

Ante la gran crisis de humanidad que la pandemia y la postpandemia ha puesto en evidencia, crisis que alcanza todas las dimensiones de la vida sobre la tierra y que ha sido caracterizada por algunos como una crisis de cambio de época provocada por la cuarta revolución industrial, vuelve a sonar el discurso de la despolitización de la educación a manos de sectores conservadores defensores a ultranza del capitalismo neoliberal. En varios contextos latinoamericanos se levantan voces en contra de la presencia de la educación popular en escuelas y universidades. En Brasil el gobierno de Bolsonaro ha proclamado *no más Paulo Freire* ni educación para adultos en las escuelas, y en Colombia son varias las voces desde sectores de la educación privada que se proponen como la tabla de salvación de una educación pública que según ellos está ya en ruinas. No es pues casual que ante la actual situación en que el mundo se encuentra abocado a los medios de comunicación masiva e intercomunicación y su uso técnico instrumental por parte de empresarios, profesores, estudiantes, como tabla de salvación para la socialización y la continuidad de la vida en cuarentena, aparezca de nuevo el discurso que cuestiona la politización de la educación como nociva para una educación que, según el discurso neoliberal, debe ser neutral.

Al parecer de algunos sociólogos entre quienes se destaca a Edgardo Lander (1993), estamos ante una crisis civilizatoria que requiere de un nuevo enfoque epistémico que nos permita comprender la supremacía del modelo de libre mercado más allá de los límites de la economía y más propiamente como un discurso hegemónico de un modelo civilizatorio representado por la doctrina del neoliberalismo. Sin tal comprensión, para él, no es posible debatir este modelo ni la formulación de alternativas teóricas y políticas a este modelo hegemónico de mercado. La razón del despropósito de buscar debatir el modelo actual de libre mercado desde la economía radicarán entonces en el hecho casi elemental de que la economía, como disciplina científica, exhibe en sus principios más fundamentales la cosmovisión liberal. Esto se puede describir de la siguiente forma:

“La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales,

la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta perspectiva– no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible” (Lander, 2000, p. 248).

Este totalitarismo de la economía de mercado propuesto como único principio rector de las sociedades que a través de la globalización toca todos los rincones del sistema mundial, se perpetua como pensamiento único que se impone no solo como modelo de sociedad y de economía sino como un modelo epistémico desde el cual se coloniza la vida entera, mediante un proceso de colonización del saber que desembocará en una violencia que debe eliminar la diferencia que es el otro, sus saberes como saberes posibles para la transformación del mundo y las diferentes concepciones de mundo unidas a estos saberes. Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias, llámese banco mundial, fondo monetario internacional, OCDE, GATT, comisión europea, banco de Francia, entre otros, quienes determinan las políticas educativas y a quienes la escuela sirve.

No obstante, al entender de (Mejía, 2008), en el escenario educativo no es tan clara esta hegemonía avasallante del sistema neoliberal. Para él, como para la tradición constituida dentro de los ámbitos críticos, la educación no deja de ser un escenario subversivo que funciona con dispositivos pedagógicos que se pueden construir desde la educación popular y la pedagogía crítica, es decir, desde el diálogo de saberes, la negociación cultural y la confrontación de saberes. Para esta tradición de pensamiento, estamos ante un cambio de época que ha puesto en crisis al sistema completo y, junto a él al modelo educativo actual de estándares y competencias que responde más bien, – al parecer del educador, – a esta época de tránsito, donde el proyecto aún no está definido.

Bajo esta lógica del capital que en la educación se presenta como capitalismo cognitivo, el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación se hacen bienes inmateriales que reorganizan el mundo productivo y social, con lo que se reconfigura la noción misma de conocimiento de raigambre moderna, donde el “intelecto general” se hace público y de esta forma inteligencia general que es la base de la nueva producción de la riqueza. (Mejía, 2008).

Este nuevo control de la información y del conocimiento produce cambios profundos en el modo como se configuran los lenguajes y se maneja la información, así como sirve al propósito de instrumentalizar la educación para ponerla al servicio de la lógica del capital. De este modo la educación es un campo de combate porque permite la posibilidad de la lucha y la resistencia pese a que como campo no deja de ser un lugar para la reproducción de la hegemonía del capital.

Ahora bien, estas formas ya hegemónicas requieren así de una crítica que ponga en cuestión al conocimiento mismo elaborado desde una matriz dominante de raigambre moderna enraizada con el positivismo y la razón instrumental ampliamente desarrolladas en los siglos de posguerra. Para ello es necesario reconocer la gran influencia que ha tenido y continúa teniendo la matriz de pensamiento moderna en la educación, como matriz epistémica, al punto que podemos sostener, al modo que lo hace Saldarriaga, J, (2015), estamos ante una escuela moderna fundada en una educación moderna.

Según lo anterior, se considera justificado abordar algunos planteamientos críticos latinoamericanos que problematizan este paradigma de conocimiento hegemónico caracterizado como conocimiento moderno desde imperativos de científicidad, objetividad y neutralidad, que además nos permita tensionar los paradigmas pedagógicos de la Pedagogía crítica y la Educación Popular como modelos pedagógicos que avanzan en una propuesta educativa de liberación, reconociendo en el conocimiento no solo un elemento de comprensión de la realidad para la transformación de las condiciones de opresión que subsisten en Latinoamérica, sino como apertura de nuevas posibilidades para la praxis educativa que debe transformar a los hombres que tienen bajo su responsabilidad la tarea de transformar su mundo.

Gran parte de los planteamientos del pensamiento crítico latinoamericano coinciden y desembocan en la necesidad de problematizar la colonización como opresión en el campo del pensamiento, que implica poner en cuestión esta matriz moderna de pensamiento, para poder pensar más acá de Latinoamérica y menos cercanos a los paradigmas de pensamiento configurados por las ciencias europeas y el pensamiento filosófico de cuño europeo. Es así

como desde el pensamiento latinoamericano se retoma la cuestión del conocimiento desde lugares y tiempos distintos y se plantean cuestiones del mismo modo disímiles. Espero entrever en las diferencias y similitudes que guardan entre sí cada una de las propuestas que aquí se abordan, elementos que me permitan bordear la crítica sobre la que se sustenta la pedagogía crítica: revisar cuáles son las formas viables de crítica en el contexto de un capitalismo cognitivo, que se toma la escuela con pretensiones socavadas de desarrollo, bajo la forma de más ciencia y tecnología para las escuelas.

Aunque en este trabajo no se quiere ahondar en la idea de que el pensamiento crítico latinoamericano se constituye como matriz de pensamiento contrahegemónico que en gran medida pone en crisis a la matriz moderna, sí interesa para los objetivos finales de este ensayo, el proponer un cuestionamiento a la matriz moderna desde el modo como en Latinoamérica se han planteado las relaciones entre conocimiento y liberación desde una tradición ya reconocida como pensamiento crítico.

Consideramos de este modo que uno de los objetivos principales de este ensayo será poder establecer algunos puntos de encuentro entre lo que podría ser una matriz crítica de pensamiento latinoamericano y la pedagogía crítica, que en este ensayo no se restringe solo a la pedagogía crítica, sino que amplía sus horizontes a la educación popular como tradición ya reconocida como crítica.

Se podría pensar que hemos encontrado que la pedagogía crítica es deficitaria para continuar la crítica, pero más allá de esto, lo que en realidad se considera es que, en la medida en que ambas comparten la lucha contra la episteme moderna hegemónica, la pedagogía crítica supone un ejercicio de producción de conocimiento pedagógico orientado a la resistencia y el acompañamiento de procesos de liberación desde distintos contextos de opresión que puede impregnarse del aporte que el pensamiento crítico latinoamericano puede hacerle en términos metodológicos como temáticos. Esto es lo que en las diferentes líneas argumentales planteadas en este ensayo se espera poder problematizar.

En síntesis, ante la problemática de la despolitización de la educación pública perpetrada por el dominio de la lógica hegemónica del capitalismo neoliberal en la escuela se plantea la pregunta: ¿De qué modo es posible responder a los intentos de despolitización de la educación perpetrados por la lógica hegemónica neoliberal dentro de la escuela, a partir de la educación popular y la pedagogía crítica? Ante esto respondemos con una hipótesis de trabajo que se plantea que el pensamiento crítico latinoamericano en su cuestionamiento de la episteme moderna puede constituir un aporte a la Educación Popular y a la Pedagogía Crítica en relación a la formación de subjetividades (formación del pensar crítico) que se asumen responsables de transformar su mundo. Parafraseando a Freire en su muy citada frase que afirma que la educación no cambiará al mundo sino a las personas que cambiarán al mundo, reparamos en la consecuencia que de ello se sigue, a saber, que aún la transformación de la escuela debe ser posible por esos mismos hombres que han sido transformados por ella.

## **ANTECEDENTES, DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 Antecedentes**

En mis conversaciones como docente de educación secundaria con colegas en el sector privado y como funcionario en el sector público, suele ser recurrente una aspiración: casi todo lo que realmente importa dentro de la escuela, lo que toca de verdad a los estudiantes y a los maestros en sus más profundas aspiraciones, queda silenciado en lo que se ha llamado el currículo oculto. Así mismo fue la pregunta de un maestro hace algún tiempo la que me invitó a soñarme con la posibilidad de una pedagogía militante que contaminara las pedagogías reinantes de la escuela. Hoy – creo firmemente en esto – es posible pensar en maestros que, desafiando las imposiciones curriculares y obligaciones de enseñar para responder a estándares y competencias, se aventuren a pensarse diferente. Tal actitud de desaprobación por lo que manda la norma es posible en la medida en que la educación tradicional que se imparte en la escuela está tocando fondo.

Ya no son solo los niños y las niñas las que resienten la propuesta educativa de base positivista, sino los mismos educadores los que ven en los discursos de innovación y para el

emprendimiento, formas de engaño y quimeras que se desvanecen ante la realidad cruda de un mundo que exige la libertad a cambio del supuesto éxito. Sumado a lo anterior considero que hay otra razón más para pretender que sean los mismos maestros los encargados de subvertir el orden de la pedagogía reinante: que el campo educativo se configura como un campo de tensiones y de profundas contradicciones: el modelo dominante, pese a su hegemonía, no ha podido sin embargo establecer un modelo educativo totalmente dominante.

Así pues, se inicia un camino crítico de búsqueda desde dos modelos ya probados en poner en crisis al modelo dominante. La revisión de estos dos modelos no corresponde a un acto azaroso de escogencia, sino al hecho de que como campos educativos se paran desde la mirada y la voz silenciada. Hoy, en nuestras escuelas, son muchas las voces acalladas por ser diferentes. Esa diferencia que tanto le cuesta al paradigma dominante que disimula con un discurso sobre la inclusión educativa como forma de sostener el modelo de saber universal y totalitario.

Nos aventuramos pues a avanzar en esta propuesta dialogante bajo la esperanza de estar abriéndonos a nuevas posibilidades de actuación en la educación, desde lo que la Pedagogía crítica y la Educación popular en relación con la teoría crítica latinoamericana hoy nos ofrecen para la potenciación de procesos de transculturalidad de las comunidades educativas; que se puedan reconocer en el diálogo y la confrontación de saberes para la negociación cultural, donde nadie necesite tener que justificar su existencia, donde sea posible ser como sea que se es.

Los supuestos sobre los que se trabajaran son dos:

El primero es que para la educación popular como para la pedagogía crítica existe una relación intrínseca entre saber y poder y, por tanto, entre pedagogía y política. Desde estos dos modelos, de educación y pedagogía, no es posible pensar en una educación neutral políticamente hablando. Todo acto pedagógico conlleva una apuesta política, la pregunta explícita por los sujetos a quienes va dirigido el acto educativo, desde dónde y con cuáles

conocimientos. Es este un punto de encuentro que permite establecer relaciones entre estos dos enfoques críticos de la educación.

El segundo supuesto es que la Educación popular es hoy, siguiendo el planteamiento de Mejía, “una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en una actuación intencionadamente política en la sociedad, para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible cambiar la sociedad” (2014, p. 4). Este autorreconocimiento de la educación popular nos permite entender el carácter universal y el potencial liberador de la educación popular.

## **1.2 Delimitación del Problema Para el Estado del Arte**

En cierta forma se podría decir que la Educación Popular (EP) es siempre y para cada uno un lugar de llegada a un campo educativo que desde sus inicios se configuró desde los oprimidos y desechados del sistema económico y social, desde afuera y desde abajo. No obstante, también es cierto afirmar que las dinámicas de opresión actuales ocasionadas por el sistema neoliberal cuyo poder colonial se ha encargado de abrir las brechas entre las clases media y alta, mientras que los pobres están cada vez más desahuciados y la clase media es cada vez más pobre, se extienden a lo largo y ancho de las ciudades de nuestra América. Hoy la opresión no está solo en los cinturones de miseria ubicados anteriormente en la periferia. La opresión moderna adquiere diferentes matices en nuestra América. Según (Walsh, 2003, como se citó en Mignolo 2015, p. 1.), “América Latina es una consecuencia y un producto de la geopolítica del conocimiento; esto es, del conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la “modernidad”, en su definición como modernidad”.

Las dinámicas del sistema de mercado hoy son tan sutiles y envolventes, que cada vez más nos vemos como humanidad compelidos a nuevas y más refinadas formas de vida denigrante. Con un poco de conciencia y de sensibilidad humana basta para darnos cuenta de que esta

precariedad no es sino la continuación de la opresión llevada a otros niveles y sostenida como inevitable por la propaganda y la masificación de los medios de información que nos dicen que, si somos obedientes al sistema de mercantilización de la vida, éste nos recompensará con mejores empleos y reconocimiento social. La educación viene a ser dentro de este sistema al decir de Mejía, un dispositivo por medio del cual se constituyen las formas dominantes de los saberes en la forma de procesos escolarizados (2015). Es en gran medida el sistema mismo autoalimentándose por medio de la educación, aun cuando valida las diferencias a través de la inclusión. En este panorama no hay posibilidad para un diálogo verdadero ya que no hay lugar para epistemologías distintas. Por el contrario, es el epistemicidio por el monopolio del conocimiento riguroso no dialogante que masacró las epistemologías otras. En este esquema de dominio el diálogo y la confrontación de saberes no son posibles porque supone el reconocimiento del otro por fuera de los límites impuestos por el sistema que valida lo que es y lo que no, en función de sus propios intereses.

Así pues, como decía, llegamos a la educación popular desde un sistema que se ha enquistado estructuralmente en nuestras formas de pensar y de ser y que, pese a nuestros deseos por direccionarnos de modos distintos desde lugares no reconocidos y negados por la educación tradicional hegemónica, en muchas ocasiones volvemos con nuestras prácticas a los viejos lugares heredados. Es decir, que si alguna respuesta ha de dar la EP como campo educativo desde el cual se enfrenta la desigualdad y se busca transformar el mundo donde actúa, para hacer la historia desde el punto de vista de lo otro negado, será la de formar una propuesta político-pedagógica en un contexto de capitalismo cognitivo y globalización general (Mejía, 2015).

En este breve contexto se instala la pregunta por las posibilidades de una pedagogía de emancipación para la educación tradicional, que, asentándose en medio de la dinámica propia y absorbente de la escuela, pueda ser punto de contraste con las pedagogías tradicionales. Ello implica de algún modo aceptar que si algo se ha de transformar debe ser desde la base, en tanto que es remover los cimientos mismos de la racionalidad de la producción y la eficacia naturalizada en las prácticas propias de la vida cotidiana escolar.

### 1.2.1 *Parámetros y Características de la Muestra Documental*

Para la construcción de los antecedentes investigativos del presente ensayo, se privilegiaron tres motores de búsqueda: EBSCO, Google académico y E-Lecturas en los que se buscaron resultados de investigaciones realizadas respecto a las categorías emancipación, pedagogía crítica y educación popular. De igual modo pretendo identificar los campos de indagación que se han definido y reconocido como directamente relacionados con el tema; los conceptos que se evidencian como esenciales en los documentos seleccionados para construir el estado de arte; y los contenidos, tópicos o dimensiones que se han definido como prioritarios. De los textos arrojados fue necesario cerrar un poco más el campo de interés hacia la emancipación intelectual, dejando de lado la emancipación social por el momento. En este orden de la búsqueda aparecieron varios textos que fueron revisados desde sus resúmenes y primeros planteamientos. Una vez realizado el rastreo general en el que se encontraron 40 textos entre los que se encuentran dos tesis doctorales en educación 17 libros de referencia y 20 artículos de investigación, se seleccionaron 10 con los cuales se procedió a un análisis más exhaustivo.

No	Título	Autoras/autor s	Año
1	Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur	Marco Raúl Mejía	2015
2	Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo.	Catherine Walsh	2003
3	Pedagogía crítica y formación docente	Miguel Ángel Duhalde	2008
4	Renovar la teoría y reinventar la emancipación social, capítulo II: una nueva cultura política emancipatoria	Boaventura de Sousa Santos	2006

5	Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio	Ricardo Delgado	2011
6	Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales.	Lía Pinheiro Barbosa	2016
7	Educación popular y paradigmas emancipadores	Alfonso Torres Carrillo	2009
8	El educador popular: entre el ser y la esencia. Reflexiones finales sobre un proceso investigativo.	Jazmín del Rosario Sansores	2010
9	Lectura de contexto, la educación popular como practica libertaria	Diego Alejandro Muñoz	2013
10	La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo	Marco Raúl Mejía	2014

**Tabla 1:** *Inventario de referencias para la construcción del estado del arte*

De esta primera lectura, surgieron preguntas sobre las posibilidades de establecer relaciones fructíferas entre la Educación Popular – EP y la Teoría Crítica – TC para lo que se agregó a la búsqueda inicial las palabras pedagogía crítica y epistemología. Lo que puede observarse en los textos es una cercanía de las investigaciones respecto a los campos de indagación que se han definido y reconocido como directamente relacionados con la emancipación y que cruzan con la sociología crítica desarrollada fundamentalmente por Boaventura de Sousa Santos; la pedagogía participativa de la educación popular; los paradigmas emancipadores articulados a la propuesta educativa de la EP; la formación del maestro para la emancipación intelectual; y la EP como un campo de construcción colectiva desde el Sur.

En lo que respecta a los conceptos que se evidencian como esenciales en los documentos seleccionados, nos encontramos con tres campos conceptuales – educación popular, Pedagogía crítica y epistemologías del sur - que abarcan el conjunto de conceptos explorados y cuyo eje transversal es la noción de emancipación en la educación.

Respecto a la educación popular, se encuentra una batería conceptual que alimenta la reflexión sobre el problema de la emancipación del maestro y la pedagogía del diálogo para la producción de conocimiento. Ellos son: Diálogo y confrontación de saberes, éste unido al de pluralismo epistémico; confrontación de saberes unido al de interculturalidad; negociación cultural, unido con el de complementariedad. Además, tenemos el concepto de acción colectiva en relación con la construcción de conocimiento emancipatorio desde los contextos. Y un último paquete lo conformarían el par de conceptos lectura de contexto y construcción desde el sur, entendido este último dentro del campo conceptual de la lectura de contexto.

Respecto a teoría crítica, se encuentran aquellos textos que desarrollan conceptos relacionados con una crítica al conocimiento desde el sur. Ellos serían: las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Esta construcción conceptual contiene las nociones de diferencia epistémica colonial, doble traducción e interculturalidad y diálogo.

Y como un concepto de la teoría crítica latinoamericana apenas referenciado por unos de los textos a saber el de *pensar epistémico* del pensador chileno Hugo Zemelman desde el cual se introduce la importancia de replantear la racionalidad occidental centrada en la noción de teoría y de conocimiento dejando de lado el mundo de las vivencias de los sujetos.

El tercer campo conceptual es el de epistemologías del sur que abre un amplio abanico por explorar. Para este caso me dirigí solo a las nociones de renovación de la teoría en función de la reinención de la emancipación el cual contempla la noción de dialogo y ecología de saberes

Respecto a los problemas de investigación abordados por los textos, se pueden señalar al menos, cuatro grandes preguntas:

1. ¿Cómo generar las condiciones para un diálogo y articular la interculturalidad dentro de los límites de la epistemología y de la producción de conocimientos?

2. ¿Cómo articular la metodología popular de partir de una lectura de contexto desde la acción colectiva y participativa de las comunidades y los movimientos sociales y la necesidad de replantear sus paradigmas del conocimiento enquistados como matrices dominantes y alienantes de la práctica educativa?
3. ¿Cómo articular la crítica al conocimiento colonialista a la producción de nuevo saber pedagógico crítico y dialógico?
4. ¿Cómo evitar el dogmatismo frente a la episteme colonialista y poder entrar en diálogo con ella, de modo que no se formen barreras infranqueables entre ambas epistemes?

De igual modo este mismo carácter crítico conlleva que la búsqueda se centre en investigaciones que privilegian el enfoque socio – crítico con algunos matices en un enfoque hermenéutico toda vez que los artículos son reinterpretaciones a la luz del nuevo contexto económico y neoliberal de los planteamientos originales de la educación popular, sobre todo en lo que respecta a los planteamientos de Freire en la pedagogía del oprimido y la Pedagogía de la autonomía.

## PERSPECTIVA METODOLÓGICA

### 1.3 Problematización

“Cuanto más se habla de crítica en muchos ámbitos académicos latinoamericanos, menos crítico es el pensamiento y su producción de conocimiento; y, cuanto menos se habló de crítica, más crítico fue el pensamiento y la producción de conocimiento” (Quintar, 2018, p. 18).

Aunque es un lugar común hoy hablar de la crisis de la educación actual por cuenta de la denodada presencia de la racionalidad instrumental permeando tanto las prácticas y el currículo explícito como el oculto de la escuela, tal crisis conlleva la posibilidad de una crítica que denuncia la crisis con intencionalidad de emancipación. De este modo se destaca un orden perdido que busca restablecerse a través de la crítica. Esto quiere decir que el lugar desde el cual se realiza la denuncia de esta crisis no es otro que el lugar de la teoría social propuesta inicialmente desde Europa por la Escuela de Frankfurt, pero pasada por una lectura del contexto latinoamericano.

Será necesario iniciar diciendo pues que la crisis no es exclusiva de la educación como sistema, más bien es la crisis de la humanidad descrita hace más de 100 años por el filósofo alemán Edmund Husserl que, en el siglo pasado, en su última obra la *Crisis de las ciencias europeas* describe cómo el espíritu de las ciencias empírico-analíticas se imponen como modelo único de cientificidad y, de paso, como la única forma de racionalidad para el conocimiento del mundo de la naturaleza como del *mundo de la vida* de los seres humanos. Esta crisis toma forma y se consolida a través del proyecto de la modernidad que se impone en el modelo tecnicista de la razón instrumental. La preeminencia de la ciencia positiva para poner bajo su lente toda la visión global del hombre moderno sumió -al parecer de Husserl- a la humanidad europea entera – valga decir la única humanidad existente para el filósofo – en la barbarie: de una ciencia de hechos solo se pueden salir hombres de hecho (1991), de lo

que se sigue que las cuestiones realmente decisivas para la humanidad como son las cuestiones del sentido y el sinsentido quedan excluidas del ámbito de indagación de los hombres y las mujeres de este tiempo.

Ahora bien, esta crisis así denunciada en el siglo pasado es una crisis que cada vez adopta formas más complejas y deshumanizantes. Desde Latinoamérica son varios los pensadores que se han dado a la tarea de elaborar una crítica del paradigma europeo racionalidad/modernidad en clave decolonial. Para ellos la modernidad conlleva una parte oculta que es la colonialidad. La modernidad en estos análisis es un proyecto colonial totalitario que se naturaliza y que impone las categorías europeas como los únicos modelos de interpretación para el resto de las culturas del mundo.

“La retórica de la modernidad (salvación, novedad, progreso, desarrollo), puesto que la modernidad es un discurso que interpreta el devenir histórico en beneficio de los propios narradores de ese relato, surgió junto con la lógica de la colonialidad: la destrucción en nombre de la salvación del nuevo orden sea el cristiano del siglo XVI o el del desarrollo de finales del siglo XX e inicios del XXI” (Mignolo 1999, p. 34).

La colonialidad del poder que tiene en la colonialidad del saber una de sus formas más insignes conlleva un totalitarismo en el que lo europeo se naturaliza como la única forma de comprensión del mundo, sin que lleguemos a hacernos conscientes de esta naturalización.

Con la modernidad, aparece otro totalitarismo, el capitalismo como modelo económico hegemónico para casi todo el mundo, que permea todas las dimensiones de la vida humana y las subsume en los únicos valores de éxito y eficacia. Su omnipresencia en todos los ámbitos humanos es tan imprescindible que, pensar en algo que no caiga bajo su dominio es pensarlo por fuera de un orden establecido donde no es posible su existencia. Este totalitarismo genera la relación capitalista patrón/empleado que pasa a la educación a través del modelo empresarial interesado en los procesos únicamente en función de sus resultados. La relación medios-fines es al fin y al cabo una relación positivista que la escuela, bajo el modelo de los estándares y las competencias, ha puesto a funcionar como modelo de medición y evaluación.

Hace más de 30 años Abraham Magendzo lo denunciaba como parte del discurso en boga de su época y el mismo Marco Raúl Mejía (2015) vuelve sobre él para encuadrar la discusión acerca del discurso de la calidad bajo el cual hoy es posible identificar el campo donde este lenguaje adquiere existencia relevante para hablar con sentido de la educación:

“Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan la calidad de la educación con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículo con los artículos de consumo, etc. ¿De dónde proviene la expresión misma de calidad de la educación? Calidad del producto. Control de calidad. ¿Calidad competitiva...? Es el lenguaje empresarial instrumental, racional que ha penetrado lo educativo” (Magendzo 1988, como se citó en Mejía [et al.] 2016, p. 7).

La educación pública es una de estas instituciones sustentadas por la lógica del mercado y el capital que al mismo tiempo es reproductora de su lógica. De este modo, frente a la educación pública recae una contradicción, a saber, la de ser una educación que no obstante ser pública responde a intereses privados en tanto responde a los intereses de la empresa y a los intereses del capital. Que visto de modo muy amplio es lo mismo que decir que la escuela es un instrumento de la dominación de la racionalidad totalitaria de la economía neoliberal que todo lo convierte en interés, productividad, rendimiento, eficacia. Lo público termina subsumido al interés privado regido por leyes de inversión- beneficio y el ciudadano termina transformado en consumidor.

La escuela pública reproduce así el modelo imperante empresarial y la educación será planteada dentro de estos criterios de eficacia y éxito donde los hombres y las mujeres son entregados al imperio de poderes burocráticos y económicos. Este proceso de dominio universal hegemónico conlleva como lo afirma Contreras (1997) un proceso de colonización que se debe consolidar a través de la escuela. Las dinámicas internas de la escuela exhiben esta misma lógica conservadora dominante del neoliberalismo, en detrimento de la autonomía profesional de los maestros como cualidad del oficio docente.

### *1.3.1 De la necesidad de una teoría de la resistencia*

Hasta el momento se han esgrimido algunos argumentos que van en la línea clásica de los pensadores radicales, es decir, de aquellos que argumentan a favor de la noción de que “las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. Desde esta perspectiva la escuela solo puede ser comprendida a partir de un análisis de su relación con el Estado y con la economía” (Giroux, 1992, p. 132).

Un argumento más es necesario, que nos dé paso a la definición del problema de investigación. Me refiero al argumento de Henry Giroux que plantea un punto de divergencia a la noción reproductivista que ha acompañado en esta exposición, porque para Giroux no obstante el asunto es mucho más complejo de lo que plantea la teoría reproductivista. Su argumentación va mucho más allá de entender a la escuela como legitimadora de la racionalidad capitalista y de las prácticas sociales dominantes. Para él, el argumento de los radicales no alcanzó sino solo a oponerse al argumento neoliberal de que la escuela es la clave del desarrollo económico y la posibilidad para igualar las desigualdades sociales. No se trata por tanto de, o lo uno o lo otro. Sin desconocer los profundos análisis que nos permiten determinar las condiciones precarias en que se encuentra el docente dentro de la escuela, será necesario ahondar un poco más en esta visión reproductivista de la escuela, la cual se fundamenta en tres nociones centrales según Giroux:

1. “las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.
2. se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses).
3. se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado” (1992, p. 134).

Mediante estas tres nociones se deja ver la idea de la dominación que las escuelas ejercen sobre los sujetos, pero como teoría se queda corta al tratar de explicar cómo es que los sujetos actúan para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. La teoría de la reproducción se olvida de que el condicionamiento social y económico de las relaciones entre los sujetos que se da en el esquema del capitalismo no implica una suerte de condena o determinación absoluta de la acción de los sujetos y desestima el poder intrínseco que éstos pueden tener cuando despliegan su fuerza política al actuar juntos.

Así pues, no se trata de negar los rasgos represivos de la educación neoliberal que exponen las escuelas modernas. Se trata más bien de poder determinar el carácter histórico de esta represión y las posibilidades de transformación a través del agenciamiento humano. Este agenciamiento es posible gracias a que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimiento.

“También son lugares económicos, culturales y sociales unidos de modo inseparable a los temas del poder y el control que representan formas de conocimiento y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían de enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros” (Giroux, 1990, p. 176).

En otras palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral. Mas bien habría que nombrar a la escuela como forma política cultural que

“siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social; está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro” (McLaren 2005, p. 257).

#### **1.4 Objetivos y líneas argumentales**

Después de realizar esta amplia problematización, el presente ensayo tiene como objetivo presentar un debate académico sobre las relaciones entre conocimiento – política en la pedagogía crítica desde una perspectiva epistemológica. Para lograrlo se ha definido como perspectiva teórica las epistemologías críticas formuladas por Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y Hugo Zemelman. Seguidamente se formularán tres líneas argumentales que permitan cumplir con el propósito general del ensayo académico, a saber, el de establecer las posibilidades de emancipación para la escuela moderna desde el paradigma crítico de la PC y la EP, así como las posibilidades de emancipación de los docentes desde una reformulación de la formación del pensar crítico.

#### **PERSPECTIVA TEÓRICA**

El pensar latinoamericano se ha constituido como un pensar crítico de la modernidad superando los límites de la crítica misma establecida por la filosofía crítica de Frankfurt. Ello ha permitido pensar por fuera de los bordes de la lógica de dominación instaurada desde el pensar europeo y más acá de la realidad de exclusión e invisibilización de Latinoamérica. En este orden de ideas se plantea revisar algunas nociones de este pensar crítico latinoamericano no arraigado en el proyecto de la modernidad, que nos permita poner en tensión la propuesta de pedagogía crítica del sur, que incluye a la Educación Popular.

## 1.5 El Conocimiento Concebido Dialécticamente

En la pedagogía del oprimido como en todos sus escritos Freire adopta un enfoque dialéctico hacia el conocimiento del mundo. Esto quiere decir que Freire concibe la realidad como dialéctica al tiempo que él mismo es dialéctico en su estilo de análisis social. Siguiendo sobre todo a Marx en esto, postula una relación dinámica entre la conciencia y el mundo, rechazando las dos posturas que ignoran la naturaleza dialéctica de las relaciones. La primera es el objetivismo mecanicista, la otra es el idealismo solipsista. De la primera podemos decir que reduce las formas de la conciencia a simples “copias” de la realidad objetiva, mientras que la segunda mantiene que es la conciencia la que crea toda la realidad. Con la primera se niega la acción humana por considerar que ésta no es más que el producto de la influencia ambiental o material. Con la segunda, -la postura idealista- niega la realidad material considerándola una simple construcción de la conciencia. En cualquiera de los dos casos lo que queda negado es la posibilidad de que la realidad pueda ser transformada a través de la actividad de la conciencia humana.

De acuerdo con Freire todos los aspectos de la realidad objetiva están en movimiento y abarca tanto al mundo de la naturaleza como a los objetos materiales creados socialmente así como a las instituciones, las prácticas y los fenómenos. Esta realidad construida por el ser humano es a lo que Freire llamará mundo, que no es otra cosa que la realidad social, la cual está en permanente cambio. Por eso el objeto de observación al que me refiero en actitud de conocerlo no es, sino que está siendo. La realidad por tanto es asumida en su ser cambiante tal y como es asumida también la conciencia. Por eso ni la conciencia ni el mundo son comprensibles por sí mismos sino en su relación con el otro. La conciencia está constituida por el mundo pero sin alguien que diga, “esto es un mundo”, no hay mundo. Por eso un enfoque dialéctico del conocimiento en realidad demanda que los fenómenos como los problemas sociales sean comprendidos no en abstracto, aislados, sino como parte de una totalidad. El método por excelencia de este enfoque dialéctico del conocimiento es el del “rodeo epistemológico” el cual consiste en acercarse a los fenómenos para ir ganando un cierto tipo de distancia. En este orden de ideas señalo los siguientes principios del proceso

de conocimiento: 1. La teoría nunca precede a la práctica. 2. Primero yo actúo y luego viene la teorización de mis acciones. 3. El pensar auténtico se da gracias a la referencia con la realidad. 4. El conocimiento es praxis porque se genera por la acción sobre el mundo y es transmitido a través de la comunicación con otros. 5. No hay conocimiento absoluto. 6. Conocer es un permanente proceso de descubrimiento, búsqueda, investigación, pregunta. 7. No hay conocimiento ni ignorancia absoluta. La educación -nos insiste Freire- es tanto un acto de conocimiento como un acto político.

Al conocer el mundo, al saberlo, se aprehende, pero este aprehenderlo es crearlo, porque el mundo nunca está simplemente ahí siendo de modo independiente del acto que lo constituye en una práctica cognoscitiva. Tal consideración dialéctica del conocimiento no es sobre el hombre sin mundo, es decir sobre una abstracción del hombre, como tampoco lo es de un mundo sin hombres, sino sobre las relaciones del hombre con el mundo, en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. Por eso “es necesario dejar en claro que no existe conciencia antes y mundo después ni viceversa”. (Freire 2005, p. 94). Por tanto al conocer transformamos no solo al mundo sino que somos transformados por él en un movimiento continuo que no establece una relación mecanicista sino dialéctica entre la conciencia y el mundo. Bajo esta noción dialéctica del conocimiento el enseñar como el aprender adquieren una nueva significación también dialéctica en la que no es posible la una sin la otra.

Esta significación dialéctica es conceptualizada en Freire bajo la noción de dialogicidad que en Pedagogía del oprimido asume el acto educador como un acto político radical de liberación mediado por la presencia indiscutible de una palabra que circula del educando al educador y del educador al educando, haciendo de la educación un verdadero momento de encuentro colaborativo en función de la transformación del mundo que media entre ambos.

## **1.6 Saber Científico vs Saber del Sentido Común**

Es una concepción del conocimiento muy antigua que se remonta a Platón y Aristóteles o incluso a los filósofos naturalistas griegos la que plantea la escisión ya clásica entre la doxa y la episteme. Al saber de experiencia -doxa- pegado a lo concreto y singular propio del

sentido común, se contraponen el saber universal epistémico que, gracias a leyes del pensamiento, formula un saber generalizable sobre las cosas. Para una ciencia social moderna, advierte Freire, es fatal esta separación que como ciencia deberá superarse a través de una nueva comprensión de teoría y práctica, fundamental para cualquier comprensión profunda de la realidad que resulte en una transformación social y de la ciencia social misma, en una ciencia de la globalidad.

El enfrentamiento entre el sentido común y la ciencia se repite en tantas concepciones del saber que se da por sentado que ambos saberes son opuestos. No obstante Freire nos propone una manera creativa de abordar esta supuesta dicotomía, de modo que podamos sacarle provecho en términos pedagógicos y políticos. “Porque la unión entre el saber y el sentido común es fundamental para cualquier concepción de lucha política, de educación, de proceso educativo” (Freire, Faundez 2013, p. 88). Le propone entonces a su interlocutor que, con el fin de no negar al uno por afirmar al otro, traten de pensar ambos saberes dialécticamente. Propone entonces que mejor se intente develar la unión intrínseca entre ambas formas de conocimiento. No obstante, es necesario que las masas se apropien de la teoría y la hagan suya, en un proceso pedagógico que asuma la ingenuidad de las masas para caminar con ellas dialécticamente hacia su superación. Ello connota una virtud política del educador que asuma además la criticidad como parte del pensar posible para las masas oprimidas. En su esfuerzo de dirigirse a la rigurosidad, el educador no puede rechazar la ingenuidad de las masas sino, dirigirse hacia ellas con el propósito de superar la ingenuidad mediante la crítica. No se trata pues de imponer un modelo o una teoría a la ingenuidad popular. Se trata de superar dialécticamente la contradicción, asumiendo la ignorancia como un momento de la rigurosidad.

Una forma dialéctica es mirar el carácter histórico de ambas para reconocer que sobre todo la formación de la rigurosidad es una construcción social que parte de una posición ingenua inicial y que sólo posteriormente se constituye como noción objetiva. Así pues, es necesario superar la concepción dualista del conocimiento en orden a la obtención de conocimiento global de lo real que pueda apuntar a la transformación de las condiciones sociales y políticas del mundo, pues es un error considerar que, aplicando conceptos y categorías a la realidad,

esta se vaya a transformar (Freire, Faundez, 2013, p. 93). La clave está en el punto de partida y éste, nos dice el pedagogo, es la experiencia. La historia nos muestra que los conceptos nunca han tenido la fuerza suficiente para transformar la realidad porque ellos no se pueden abstraer del contexto en su movimiento constante en tanto realidad no absoluta. De este modo los conceptos terminan por ser nada más que meros devaneos de la razón sin relación alguna con esa realidad. En otras palabras, los conceptos acerca de la realidad cambiante no logran establecer un vínculo efectivo con ésta, de modo que la realidad termina por quedar atrapada dentro de un marco conceptual, mientras la otra realidad continúa su marcha mediante formas distintas a las del concepto. El concepto no puede ser sino mediación para comprender la realidad. El otro riesgo es quedar sumidos en la descripción del concepto de modo que se dicotomice de la realidad. Por eso es importante atender al carácter mediador del concepto del cual se puede valer el investigador social para la elaboración de una comprensión de la realidad, de modo que no se confunda al concepto con la realidad; entre otras cosas porque el concepto no es un producto externo a la práctica misma en la que el investigador desarrolla un pensar crítico, sino más bien una construcción dentro de unas condiciones de producción de la sociedad en la que es producido.

Freire aboga en este sentido por una concepción de una realidad global en la que las masas desempeñan un papel importante, donde se unen dialógicamente el saber teórico ( filosofía del filósofo) y el saber popular (filosofía del no-filósofo) en función de la construcción de un sentido para la transformación de la vida y de la sociedad. El saber de experiencia del oprimido se constituye en punto de partida de la construcción de la ciencia global en la que confluyen ciencia y saber popular. En este sentido nos dicen Freire y Faundez:

“No tengo ninguna duda de que la comprensión del sentido común de las clases populares -cómo interpretan su papel en el mundo, en la historia, cómo se ven en su relación con los liderazgos políticos-, la comprensión crítica de sus sueños, todo eso es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad. Sin comprender esas relaciones, sin considerar los límites de la resistencia de las clases populares, en el sentido de estimularla para superarlos, es difícil actuar políticamente con eficiencia revolucionaria” (2013, p. 84).

### ***1.6.1 Pensamiento teórico y pensamiento epistémico***

El problema del conocimiento en Hugo Zemelman se puede plantear quizá de dos formas, ambas complementarias. Desde la distinción ya clásica de pensar teórico y epistémico que nos permite un tratamiento bastante cercano a lo que fue una concepción mantenida en el tiempo y fundamental para sus avances posteriores, y en su relación determinante con el poder. Tal relación entre el conocimiento y el poder nos parece fundamental para el cuestionamiento del conocimiento como se plantea en el actual capitalismo cognitivo que nos permite establecer modos de articulación entre la educación y la política.

En un primer acercamiento el sociólogo chileno nos plantea que estamos enclaustrados en nuestros propios discursos, en conceptos heredados que no responden a los problemas de nuestra realidad. En esta medida no estamos pensando nuestra realidad concreta sino una realidad inventada. El problema está en distanciarse de los constructos y ese distanciamiento es la función del pensamiento epistémico. Así mismo las armazones metodológicas nos impiden reconocer las formas emergentes de la realidad sociohistórica. Y otros impedimentos son las técnicas. Metodologías y técnicas cuando no se les comprende son grandes impedimentos para acercarse a la realidad social.

Todo este planteamiento está en función de la producción o construcción de conocimiento, que conlleva la apuesta por estar en la incertidumbre. Zemelman distingue entre el problema y el tema y advierte que la mayoría de las veces nos quedamos nada más que en la mera enunciación del tema. Llegar al problema significa ir más allá de nuestras representaciones de la realidad, es decir, de mis propias premisas teóricas. El objeto es en este sentido un objeto preteórico que se construye con las premisas teóricas. Esto quiere decir que, dado que mi objeto es un constructo, producto de mis teorizaciones, éstas pueden ser acercamientos correctos o incorrectos. Todo depende de cuánto construyo mis teorías desde el contexto de mi objeto o cuánto lo hago desde el solo tener en cuenta otras teorías, en cuyo caso habré perdido de vista al objeto y su problematización y me habré perdido en las teorías sobre él. No obstante, el primer paso es poder caer en la cuenta justamente de este hecho (de que el

objeto no es más que un constructo). Acercarme al objeto implica de mi parte un ejercicio de apartamiento de lo que se ha dicho sobre él. De lo contrario perderé de vista a mi objeto y me quedaré con los discursos y teorizaciones que se han hecho sobre él. Es casi un ejercicio fenomenológico. El problema de estudio es pues problema solo en tanto se configura como un algo independiente de las teorías mediante la depuración de los conceptos y categorías acerca de él. Para plantear un problema habremos de problematizar los conceptos mismos que se han usado para plantear los problemas.

Ahora bien, parece que a la noción de pensamiento epistémico se llega desde la noción de pensamiento teórico toda vez que aquel se plantea como pensamiento distanciado de todo pensar enunciativo o teórico. Por esta razón el pensar epistémico es sobre todo pensar sin contenido, lo que en principio podría sonar contradictorio se explica en el sentido de un pensar que no va al concepto o enunciado de las cosas sino a las cosas en sus estados preteóricos donde yo me pongo frente a ellas para averiguar lo que son, pero sin ninguna explicación o teoría previa de ellas. Esto es construir una relación de conocimiento con las realidades de modo que las problematiz, es decir las cuestion en su complejidad propia. En otras palabras, el pensar epistémico es un pensar no solo capaz de apartarse de las teorías mediante su crítica sino un pensar que ha asumido el carácter cambiante de la realidad y, por tanto, un pensar itinerante.

En suma y según lo anterior se podrían adelantar dos grandes conclusiones: el pensamiento epistémico resuelve el problema del desajuste o desfase entre la realidad y la teoría que habla de ella; supone en gran medida una tarea cartesiana de poner entre paréntesis todo el conocimiento teórico que descansa en las investigaciones acerca de las realidades, dado el carácter de incertidumbre que recae sobre los conocimientos teóricos como de los conceptos metodológicos y sobre las técnicas, sobre los cuales también se habrá de aplicar un pensar epistémico que asuma de entrada su refutabilidad y posible desfase de la realidad social.

En últimas nos dirá Zemelman, la funcionalidad del discurso epistémico es la de poder ir a los problemas mismos planteados en sus complejidades propias, distanciados de las teorías que han dado lugar a explicaciones de estos problemas. En el planteamiento de Zemelman

“la realidad está siempre dentro y fuera de los límites del conocimiento, sea dominante o no. Por lo tanto, para poder reconocer esa realidad que está fuera de los límites de lo que se dice que es lo real en el plano de la economía, en el plano de los sistemas políticos, etcétera, necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los preconceptos, con lo evidente” (Zemelman, 2004, p. 17).

En suma, lo que Zemelman viene a plantear es un argumento en el que muestra la inherente relación entre el discurso político y la realidad en lo que denomina la ontologización del discurso sobre lo real, donde se pone en el orden de la realidad lo que en principio es apenas un discurso. Esta situación produce a su entender una oscuridad que debemos reconocer, si de lo que se trata es de evidenciar que en realidad en Latinoamérica aún no hay pensamiento propiamente dicho. Esto porque el pensar implica además que el sujeto se cuestione por la matriz histórica en la que está representado su conocimiento; el contexto, como conciencia del mundo de vida que lo constituye; la desenajenación de la “realidad” como conciencia de la realidad; y la conciencia del poder invisible, como una lógica del poder que permea nuestros poros desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, es decir, ese poder que bien podemos representar en los medios de comunicación que, además, nos fabrican las verdades que nos creemos sin poner en cuestión.

### ***1.6.2 Pensamiento abisal y epistemicidio***

La contribución de Boaventura de Sousa Santos al pensamiento latinoamericano es ampliamente reconocida como un pensamiento que trasciende al Sur. En franca y abierta resistencia contra la episteme moderna eurocéntrica denunciada como episteme abisal que establece el espectro dentro del cual puede la realidad social ser visibilizada (pero en realidad es para ser excluida), el sociólogo presenta una explicación sobre el modo como el pensamiento hegemónico se propone como el paradigma único y universal de interpretación de la realidad social. Mediante la división de la realidad social en lo visible y lo no visible siendo esto invisible la base de lo visible, establece a su vez otra división en lo invisible.

Divide lo invisible en dos por una línea abisal. *De este lado de la línea* está el reino de lo invisible, y *del otro lado de la línea* es el reino de lo invisible que no existe porque ha sido producido como inexistente. De este modo, concluye Santos (2017) que “todo lo que se produce como no existente se excluye radicalmente, porque se encuentra más allá del reino de lo que la concepción aceptada de inclusión considera que es su otro” (p. 158). Esto no existente es ausencia no dialéctica porque no es negación de algo sino negación absoluta. Es el caso por ejemplo de la distinción entre las sociedades metropolitanas y los territorios coloniales que, en cuanto división invisible, sostienen la distinción visible del paradigma regulación social/ emancipación social. Siendo así que tal distinción no tiene cabida en los territorios coloniales, donde se da la dicotomía apropiación/violencia, no queda refutado la universalidad del paradigma por el hecho de que en los territorios coloniales no hubiera lugar para él. A la vez que esta lógica de dominio justifica la universalidad del paradigma, invisibiliza la línea abisal de base. La invisibilidad es entonces la premisa o condición de existencia de lo visible. De este modo señala Santos al conocimiento y al derecho modernos como las manifestaciones más logradas del pensamiento abisal.

### ***1.6.3 Epistemicidio y ecología de saberes***

En este orden de ideas se puede señalar al paradigma verdadero/falso como lo invisible que sustenta a la ciencia moderna quien se arroga el monopolio de esta distinción en oposición a la filosofía y la teología que, no obstante quedar excluidas al reino de lo no científico están de este lado de la línea. Del otro lado de la línea, producidos como no existentes, es decir como no-conocimientos y sustentando a la vez la distinción paradigmática entre lo verdadero y lo falso, están los saberes populares, ancestrales, campesinos, indígenas, plebeyos, laicos. Por tal motivo estos saberes

“Se esfuman como saberes relevantes o commensurables porque están más allá de la verdad o la falsedad. Es inimaginable aplicarles no solo la distinción científica entre verdadero y falso, sino también las verdades científicamente inverificables de la filosofía y la teología que constituyen todo el conocimiento aceptable de este lado de la línea. Al otro lado de la línea no existe verdadero conocimiento; hay creencias,

opiniones, interpretaciones intuitivas o subjetivas que, en el mejor de los casos se pueden convertir en objeto o materia prima de la indagación científica” (Santos, 2017, p.162).

La constitución del paradigma científico moderno no puede ser ni mucho menos un paradigma universal más que en términos muy amplios (o muy estrechos según se mire) y dentro del campo en que él mismo se ha erigido como universalizable. Así mismo, como paradigma hegemónico de occidente, es imperialista, toda vez que con pretensiones de cientificidad impone una visión del mundo donde lo otro invisible solo existe como estadio inferior o como estado inicial de lo que es Europa. El colonialismo no hubiera sido posible entonces sin la existencia de una ciencia que justificara la posesión de tierras y su conquista cultural por la fuerza de las armas. “La negación de una parte de la humanidad es sacrificial en el sentido de que es la condición de la afirmación de la otra parte de la humanidad que se considera universal” (Santos, 2017, p. 164).

En este orden de una exposición muy general del epistemicidio occidental de los saberes otros no hegemónicos, nos compele Santos a una resistencia política que se pueda plantear un pensamiento posabismal a partir de una ruptura epistemológica del pensar abisal: “porque no existe justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2017, p. 176). Pero, se pregunta, ¿cómo será posible éste? ¿Acaso como un pensamiento alternativo? Y, ¿cómo será tal pensamiento alternativo? ¿Será éste un pensamiento crítico? ¿Y qué hacer con los pensamientos críticos de la modernidad y del capitalismo que han dejado en el otro lado de la línea a los excluidos en Latinoamérica como es el Sur global no imperial sufriente por cuenta del capitalismo y el colonialismo globales? Se refiere sin duda al marxismo como pensamiento abisal que deberá también ser superado por un pensamiento crítico no abisal no derivativo, que logre distanciarse de verdad del pensar abisal. Esto quiere decir, en términos muy generales de un pensar desde la perspectiva *del otro lado de la línea*, justamente porque es desde esa perspectiva que el pensar moderno ha invisibilizado a los saberes del otro lado de la línea. Quiere decir que hay que aprender del Sur mediante una Epistemología del Sur. “A partir de ahí, es posible luchar por un cosmopolitismo insurgente subalterno basado en una razón cosmopolita subalterna” (Santos 2017, p. 166).

Es interesante resaltar la forma en que no solo nominalmente el pensar posabismal se tendrá que enfrentar también con las antiguas formas de nombrar la realidad desde el pensamiento abisal. Nociones hegemónicas como globalización y cosmopolitismo que rayan en una universalidad abisal, habrán de ser resueltas desde la perspectiva posabismal invisibilizada. Vale la pena traer a colación la aclaración que frente a la noción de cosmopolitismo nos regala Boaventura al decir que

“El cosmopolitismo subalterno es, por tanto, una variedad oposicional. Del mismo modo que la globalización neoliberal no reconoce ninguna forma alternativa de globalización, el cosmopolitismo sin adjetivos niega su propia particularidad. Por consiguiente, el cosmopolitismo oposicional subalterno es la forma cultural y política de globalización contrahegemónica. Es el nombre de los proyectos emancipatorios cuyas afirmaciones y criterios de inclusión social van más allá de los horizontes del capitalismo global. Otros, con intereses similares, también han adjetivado el cosmopolitismo: cosmopolitismo enraizado” (Santos 2017, p. 168).

### **1.7 La Reinención de la Teoría y la Acción Política**

El modelo del conocimiento de regulación ha dominado por entero y pasó a coincidir con el capitalismo. En este dominio ha intentado subsumir el *conocimiento emancipación* en su lógica, de modo que éste pase a ser una forma de caos, es decir, un estadio de la ignorancia inicial que debe ser superado en conocimiento regulador de tal forma que el colonialismo pasa a ser una forma de orden, de saber.

Es necesario reinventar el conocimiento emancipación, porque sus posibilidades iniciales fueron devoradas por la ciencia moderna. La hipótesis o solución es que este saber al reinventarse debe ser una ecología de saberes. Este es el cambio de un saber único - el saber moderno - a una ecología de saberes donde este saber no es negado como saber, pero sí como el único saber. Se nos plantea el tema de la ignorancia que genera el saber único, donde los saberes propios desaparecen por el saber que se impone. Se da la deslegitimación de los

saberes propios. Nacen así unos retos: Primero: Reinventar las posibilidades emancipatorias que estaban en este conocimiento emancipador: una utopía crítica frente al dominio de las utopías conservadoras que nos llevan a la radicalización del presente, entendida esta radicalización del presente como una forma de querer resolver todos los problemas del mundo, es decir, que las soluciones no llegan porque el modelo neoliberal no se ha extendido por todo el mundo. Para ello es necesario una utopía crítica distinta a las que hasta ahora han existido que se han convertido en utopías conservadoras. Debemos intentar otros aprendizajes de utopía crítica. Por una parte, la hegemonía se presenta como forma de crear consensos. Para esto es importante la resignación, aceptar lo que es inevitable. Por otra parte, el silencio y la diferencia. Silencio llega por silenciamiento, acallamiento de los otros del desprecio colonial del otro, de su cultura. Las aspiraciones que no son pronunciables por los oprimidos porque se consideraron impronunciables.

## DESARROLLO ARGUMENTATIVO

“El ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que “entrenando” todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, deja en la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: eficacia técnica e ineficiencia ciudadana al servicio de la minoría dominante”

**Paulo Freire**

Esta cita del maestro Freire me permite entrar de lleno al problema que me ocupa en relación con el lugar de la Educación en la formación del pensamiento crítico, en un mundo signado por la técnica y la instrumentalización de las relaciones humanas en todos los campos en que ésta se desarrolla. El nivel de dominio y exclusión que ha generado el modelo neoliberal no solo ha tocado las estructuras económicas y políticas de las naciones que se han puesto a su servicio; su dominio es además y sobre todo un dominio cultural que mediante la cuarta revolución industrial ha llegado a su culmen de alienación y que tiene en la escuela a uno de sus mejores aliados. No solo porque la educación que promueve este modelo naturaliza las contradicciones propias del sistema como parte de una necesidad histórica incambiable mediante el desarrollo de un pensar acrítico y sin compromiso con la transformación del mundo, sino porque ha terminado imponiendo un modelo de pensamiento binario que excluye la presencia de todo modo de pensamiento que no sea instrumental u ordenado en función del alcance de fines relacionados con el lucro y la eficiencia económica. Este tipo de pensamiento constituye una visión social, una ideología que se pretende exclusiva, natural e incuestionable, que legitima la existencia de una sociedad desigual e injusta paralizándolo cualquier idea emancipadora que intente cambiar la realidad. La escuela moderna es un claro ejemplo del predominio del pensamiento único binario que el modelo neoliberal ha impuesto, que se desarrolla a través del modelo de las competencias y los estándares, las cuales responden a principios técnicos de producción y eficiencia heredados e instalados hace más de 200 años por el modelo posfordista.

Gracias al capitalismo cognitivo se evidencian una serie de cambios y transformaciones profundas a nivel social que exigen también unas respuestas igualmente profundas en el campo educativo. Para el educador popular Marco Raúl Mejía, estas transformaciones obedecen a un profundo cambio de época que tiene el matiz de un nuevo momento civilizatorio, pues el hecho de que estos cambios se den a través de la tecnología, a gran velocidad y a gran escala, conlleva profundos cambios sociales. Nada más en el ámbito laboral se pueden experimentar transformaciones radicales tanto en el modo como hoy se conciben muchos trabajos junto a la gran precarización laboral naturalizada y avalada por las leyes nacionales e internacionales, como en la desaparición de miles de oficios que ya no son necesarios para los modos de producción dominantes, lo cual ha traído consigo la pérdida de miles de puestos de trabajo alrededor de todo el mundo<sup>1</sup>

Pero ha sido este mismo capitalismo cognitivo quien ha generado una concepción particular sobre la tecnología en relación con el conocimiento científico y con la educación desde su pensamiento y mirada única, representado en el positivismo lógico. Desde esta mirada el conocimiento científico en relación con la tecnología es un derivado de él e independiente del contexto en que ella surge. Sus transformaciones son explicables desde ella misma. De este modo la tecnología tiene, para la concepción instrumental, una evolución lineal que responde a fines de una misma razón instrumental. Es mediante la tecnología como el proyecto neoliberal universaliza una idea de educación en relación con la adquisición de habilidades técnicas; pero también el modo como se instala un discurso tecnocrático que

---

<sup>1</sup> Hace ya 20 años José Saramago lo representó magistralmente en *La caverna*, una ficción en la que narra el drama humano de esa parte de humanidad que se ve obligada a abandonar sus labores tradicionales de alfarero para acomodarse a las dinámicas totalizadoras de la sociedad que ha reemplazado la plaza por los grandes centros comerciales, a donde queda replegada toda la vida social, económica y política.

define los objetivos y las metodologías educativas en tiempos de globalización capitalista neoliberal.

En este contexto, se hace urgente la construcción de una mirada crítica que pueda abordar el problema de la tecnología en relación con la educación que permita determinar el carácter social de la ciencia y la tecnología como producto de condiciones históricas particulares de surgimiento. De este modo, dice

“Cuando se trabaja en educación, no se puede separar la selección de las herramientas para su uso y el proyecto pedagógico o la concepción crítica, como si fueran sólo un uso instrumental. Ellas son una unidad que debe ser pensada, planificada y desarrollada al mismo tiempo, ya que, si no logro realizarlas integrándolas desde la perspectiva educativa, la lógica en la cual está construido el aparato devora a quienes lo usen y, en alguna medida, terminamos haciendo conocimiento instrumental exento de crítica e intereses” (Mejía, 2011, p. 292).

Desde un pensamiento crítico se trataría de caminar en una mayor comprensión del problema de la tecnología en la educación, lo cual implica el desarrollo de una crítica no instrumentalista de la tecnología capaz de superar el pensar que la reduce al solo uso de herramientas digitales o a la sola presencia de computadores y provisionamiento de edificios inteligentes. Así,

“El hecho tecnológico y comunicativo del mundo digital muestra cómo los aparatos no pueden ser vistos como tales ni solo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica, narrativa, manera de orientar la acción, están generando un nuevo sujeto de desarrollo, de aprendizaje, de socialización, el cual trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad, y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología” (Mejía, 2011, p. 307).

Estas transformaciones se pueden leer como cambios en los conocimientos, en las tecnologías, en los nuevos lenguajes, en las informaciones, en las comunicaciones, en las innovaciones y en las investigaciones que articulan nuevas subjetividades. Una mirada comprensiva de esta problemática en el sentido en que la proponen hoy varios pedagogos críticos desde el pensamiento popular crítico es necesaria para no terminar en uno de los dos polos frente al hecho tecnológico y el pensamiento único que está a su base: o en el polo que la sataniza o en el que la endiosa. Más bien creo que es necesario adquirir una mayor conciencia de que el encuentro con las nuevas tecnologías supone un reto para la pedagogía en su función reflexiva de pensar la educación a la luz de los nuevos lenguajes que ésta conlleva. Ello supone ante todo superar la lectura que no ve en las tecnologías más que simples herramientas. La problemática según Mejía (2011), debe leerse en el campo del lenguaje, lo que conlleva cambios aún más profundos en los campos social y educativo.

Al modo en que los análisis de la sociedad de consumo realizados por Debord (1995) permiten definir al espectáculo no en relación con las imágenes que lo constituyen sino en relación con el lugar determinante que éstas tienen en el tipo de relaciones sociales que a partir de ellas establecen las personas, en este mismo sentido un análisis del lugar del hecho tecnológico y comunicativo que conlleva la entrada del mundo digital a la educación, implicaría revisar las transformaciones que esto conlleva en el modo de las relaciones entre las personas con ellas mismas y con los demás.

En este sentido el pensamiento desde abajo y desde el sur se propone como una tradición que en el transcurso de algunos años se ha venido situando como una forma legítima de respuesta a los diferentes procesos de colonialidad y dominio del capitalismo del libre mercado que se quiere imponer como modelo único de referencia en todos los campos de lo humano.

El capitalismo cognitivo se presenta, como un poder hegemónico que ha logrado imponer un lenguaje y unas formas instrumentalizadas de relacionamiento entre los sujetos y entre éstos y las máquinas que socavan las posibilidades de los sujetos para pensar críticamente. La precarización de la vida ha tocado todos los ámbitos de la vida humana. Desde la precarización laboral a la intelectual cada vez tenemos menos posibilidades para pensar a

distancia de los problemas que nos absorben. En su ensayo premiado *Crítica de la Razón Precaria*, López (2019) lo recoge muy bien al indicar las formas en las que la precariedad incide en el ejercicio de la razón y afecta a la actividad del pensamiento orientado al juicio público, de donde surgen la multiplicidad de precariados<sup>2</sup> cognitivos o intelectuales que esta sociedad produce en los diferentes espacios académicos.

En este contexto se quiere discurrir por tres líneas argumentales críticas latinoamericanas, desde las cuales rescatar algunos elementos claves para una reflexión y lectura igualmente críticas de la situación planteada como problemática.

Es argumentar desde La educación Popular y las Pedagogías críticas como corrientes pedagógicas que constituyen además corrientes de pensamiento crítico desde Latinoamérica frente a las condiciones de pauperización y opresión generadas por el actual proyecto hegemónico del capitalismo neoliberal globalizado. Sumado a estas dos líneas retomar algunas nociones claves sobre el lugar de la subjetividad del maestro como lugar donde la pedagogía crítica y la educación popular son viables como proyecto político.

En cada una de estas líneas argumentales identifico una respuesta comprometida con un pensar indignado con un sistema que naturaliza la discriminación y la exclusión, un pensar de denuncia. Siguiendo a José P. Feinmann citado por Estela Quintar (2018), son éstos los dos elementos constitutivos de un pensar crítico que, movido por la indignación, realiza la denuncia. La crítica así entendida le otorga al pensamiento su elemento propiamente político con lo cual deja de ser un simple ejercicio de análisis e interpretación de la realidad para insertarse en el movimiento de una historia que no está determinada ni acabada, sino en vilo de realización a manos de los hombres y las mujeres que se logran comprometer con su transformación. En este sentido se manifiesta Freire (2006) al referirse al tono de su discurso no neutral sino como de legítima rabia por las injusticias a que eran sometidos los harapientos del mundo.

---

<sup>2</sup> Es un neologismo que se crea de la unión de las palabras precario y proletariado.

Pensar crítico que posibilita dar el salto cualitativo de un pensar con pretensiones de objetividad y exactitud, como es el pensar analítico de la racionalidad científica, para acercarse a un pensar categorial e interpretativo de una racionalidad dialéctica e histórica.

Desde cada una de estas líneas argumentales se resaltan las relaciones que se establecen entre el conocimiento, lo político y el pensar crítico en la formación de subjetividades para un mundo en que la indignación y la denuncia estarán cada vez más del lado del pensamiento políticamente incorrecto.

### **1.8 Educación (es) Popular (es)**

Es necesario un preámbulo en orden a establecer las condiciones actuales desde la cual la Educación Popular se propone como un paradigma pertinente de respuesta a la crisis de la educación en el mundo, caracterizada en este trabajo como la despolitización de la educación y su consecuente pérdida de pertinencia y poder frente al mundo en que los sujetos subsisten.

En este contexto se hace necesario preguntarse por la pertinencia que tiene hoy la Educación Popular como paradigma epistemológico para responder a la actual crisis educativa en la que se decapitan saberes y se pierden experiencias producidas como inexistentes por el saber hegemónico de la modernidad (Boaventura, 2009). Junto a esta pregunta avanzar en la exposición de un concepto de Educación Popular sin el ánimo de permanecer en la sola noción, que permita problematizar algunos elementos propios de una propuesta educativa que se despliega claramente como una respuesta a los más íntimos deseos de lucha y resistencia de esa gran porción de humanidad replegada a condiciones de existencia periférica, excluida de las oportunidades para la realización de sentido de vida autónomos. Así, avanzar en una respuesta a la pregunta, ¿cuál sería el lugar y posibilidades del pensar crítico dentro de la tradición de la Educación Popular?

A continuación, expongo algunos elementos esenciales a la educación popular que entran en diálogo con el panorama actual de la educación ya esbozado arriba.

### ***1.8.1 Actualidad de la Educación Popular***

Como propuesta educativa la EP se puede categorizar como una corriente de pensamiento que rompe con el poder homogeneizador y antidialógico de las prácticas educativas instaladas en el modelo moderno, donde se establece una relación de poder asimétrica y unidireccional entre el educador y el educando. La educación popular restablece el vínculo perdido en la educación moderna entre el educador y el educando, permitiendo que mediante el diálogo los sujetos recobren su palabra y su poder propio para decir el mundo y transformarlo junto a otros, en un mundo donde no haya nadie que deba callar. En esto consiste propiamente la praxis de una educación como práctica de la libertad en la que los sujetos propician el diálogo como parte de la praxis política y politizadora de los sujetos de la educación. En este sentido es más acertado hablar de Educaciones Populares que se abren camino a lo largo y ancho del sur político presente en todo el mundo, desde unos principios generales comunes signados por las luchas de los oprimidos alrededor del mundo contra las injusticias y el dominio neoliberal.

Son diversos los ámbitos en que la Educación Popular ha incursionado en los últimos años, reactivando una vuelta a lo popular como lugar privilegiado para repensar los procesos de liberación que se adelantan desde propuestas de economía popular, en los medios de comunicación alternativos y comunitarios, desde propuestas de educación para niños y niñas que se replantean como educación con niños y niñas al modo como hoy la misma propuesta de Filosofía para Niños (FpN) planteada por Mathew Lipman, se ha visto enriquecida en su encuentro con la propuesta de alfabetización freiriana hacia una práctica educativa que se hace no PARA niños y niñas sino CON ellos y desde ellos.

Así mismo son diversos los encuentros de la Educación Popular con movimientos de campesinos en los que se ha posibilitado la creación de escuelas de formación campesina como La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE-VC) y las Escuelas Campesinas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo (UST). Sumado a estos encuentros la Educación Popular sigue siendo una fuente inspiradora de múltiples

propuestas educativas de bachilleratos populares, primarias populares y jardines comunitarios, así como es fuente de reflexiones en el campo de la formación docente, que no viene al caso nombrar en este espacio.

En todas estas experiencias de encuentro y pensamiento de propuestas educativas desde la matriz liberadora de la educación popular me permiten reafirmar el poder para dirigir una propuesta educativa orientada a la transformación de las estructuras injustas, que se propone como alternativa a los modelos educativos hegemónicos, desde un horizonte emancipador que nos permite identificar con Torres (2009) que la Educación Popular constituye una corriente de pensamiento. Desde este pensar es posible revalorizar los saberes populares y la construcción y producción de saberes emancipadores en una praxis que, gracias a la crítica, hace frente al pensar único y rompe con el vínculo de poder propuesto desde el paradigma dominante en educación.

### ***1.8.2 La Educación Popular es una propuesta educativa para las condiciones de opresión de la sociedad***

La Educación Popular es un movimiento de respuesta desde la educación a los procesos de dominación, pauperización y dominio de la cultura y economía hegemónica del liberalismo capitalista. Desde allí se inscribe como una respuesta crítica y antihegemónica a los procesos de educación propuestos por el modelo del gran sistema imperante.

Pero también la educación popular deja de ser una propuesta solo para los grupos marginados y excluidos históricamente por el capitalismo y pasa a ser una propuesta de educación para transformar las condiciones de opresión y dominación de toda la sociedad, que lo hace en múltiples escenarios y ámbitos. Por eso esta educación tiene hoy un componente estructural que la constituye a la luz de otros paradigmas de educación, como son el alemán, el francés y el anglosajón.

### ***1.8.3 Es una respuesta comprehensiva a los procesos de dominación del capitalismo***

A continuación, se señalan ocho elementos fundamentales del paradigma de educación popular, con capacidad para una respuesta comprehensiva a toda la sociedad:

- La educación popular tiene una construcción histórica que la distingue de las concepciones liberales de los últimos 200 años y que está en el corazón de la disputa de la construcción de una educación en América.
- Tiene un cuerpo conceptual y epistemológico fundado en las cosmogonías de estas tierras desde el sur político.
- Se define desde unos horizontes éticos que interpela la mirada antropocéntrica, patriarcal y colonial desde una perspectiva bio-céntrica basada en el buen vivir y las mega diversidades.
- Tiene un desarrollo pedagógico propio: propone mediaciones y se funda en 4 principios: un principio de diálogo de saberes que construye intraculturalidad; uno de confrontación de saberes que ayuda a construir interculturalidad, uno de negociación cultural que ayuda a construir transculturalidad, y uno de construcción de los comunes para la actuación y la transformación de realidades.
- Se ha construido desde la rebeldía latinoamericana. Es un pensamiento que se constituye inter y transdisciplinariamente: teología de la liberación, economías descalzas populares, entre otros.
- Tiene unas propuestas investigativas propias que en su devenir al encontrarse con las realidades de nuestros contextos le ha exigido construir esas propuestas investigativas desde la práctica. Por eso no solo ha desarrollado la investigación acción de segundo nivel, sino que también ha desarrollado procesos de sistematización, de investigación de la oralidad, de las investigaciones de procesos y dinámicas de las narrativas.
- Trabaja en unos ámbitos propios para poder construir subjetividades críticas que determina las metodologías que trabaja y que pueden ser el ámbito de individuación donde se juega la gran disputa con el capitalismo cognitivo que construye la desigualdad a partir del consumo tecnológico que captura la individuación.
- Tiene unos principios y orientaciones teórico – prácticas. Primero partir de la realidad, 2. resistencia, 3. reexistencias, 4. producción de saberes.

- En Latinoamérica, esta crítica tomará varias formas de crítica social y política que repercutirá necesariamente en la educación, reconociendo cuatro ideas rectoras desde las cuales se critica la educación tradicional:
  1. Educar es conocer de forma crítica la realidad que nos rodea, a través de la educación tomamos conciencia de las condiciones sociales, económicas y políticas en que vivimos. Este proceso de concientización consiste fundamentalmente en una toma de distancia, mediante un pensar problematizador, de la realidad en que nos encontramos inmersos.
  2. Educar no es una práctica neutral, todo acto educador conlleva unas intencionalidades políticas, parte de unos valores y unas concepciones propias que generan unos compromisos éticos y políticos con la realidad. Si el objetivo del acto educador es liberador, deberá proveer al educando de las herramientas necesarias para poder pronunciar su mundo.
  3. Educar es conocer y transformar al mundo: las relaciones educador-educando y educando-educador están siempre mediadas por la problematización del mundo para conocerlo. Pero este mundo no es algo objetivo sino una construcción de los sujetos; ello implica establecer unas relaciones de paridad entre quien enseña y quien aprende, de modo que, en el acto de conocimiento, quien aprende también enseña y quien enseña aprende. En este sentido la palabra no puede ser una donación del educador al educando, sino el modo en que los sujetos transforman su realidad.
  4. Educar es dialogar: el diálogo es la expresión del reconocimiento del otro como un ser capaz de una palabra propia, fruto de un pensar propio. “En el diálogo abierto, el ejercicio de la argumentación de los sujetos participantes garantiza que las posiciones diferentes tengan iguales condiciones de ser oídas, debatidas y evaluadas con base en el proceso de construcción dialógica del mundo humano” (Streck, Rendín y Zitkoski, 2015, p.151).

De esta crítica al modelo imperante de educación tradicional, nombrada educación bancaria, surge una propuesta pedagógica comprometida con las reivindicaciones de los sujetos sociales, como un modelo de educación crítica por su forma dialógica, participativa y de

compromiso, cuyo objetivo primordial será propiciar la concientización política en el educando para su propia liberación en comunidad. El gran principio será que nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres y las mujeres se liberan en comunicación (Freire, 2005).

#### ***1.8.4 La formación del pensamiento crítico en la Educación Popular***

Dentro de la escuela moderna se ha vuelto un lugar común hablar de formación de pensamiento crítico. Maestros, directivos y secretarios de educación hablan de la necesidad de la formación de pensamiento crítico de los estudiantes como condición para la formación de buenos ciudadanos y mejores personas capaces de gestionar los conflictos dentro de la escuela. Pero en todo caso, de acuerdo con Torres (2009) esta formación suele estar relacionada con la formación de habilidades cognitivas. Si esto responde en realidad a la misma herencia instrumental de la escuela moderna no está en nuestro interés probarlo en este escrito, pero lo que sí es cierto es que la tradición cognitivista se centra en el análisis de las estructuras individuales del pensar formal para el desarrollo de “habilidades de pensar crítico”, desestimando la dimensión política y de compromiso con la transformación de las condiciones sociales e históricas inherente a todo pensar emancipador. En este sentido lo que se quiere formar en los proyectos de formación de habilidades de pensar crítico sigue siendo la racionalidad instrumental ordenada a fines de productividad y eficiencia.

Ahora bien, si se entiende la crítica como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder, no existe un modo único o superior de pensar crítico (Torres, 2009, citando a Walzer, 1993). Por eso se puede decir que la forma del pensamiento crítico popular es la de un pensamiento de resistencia relacionado con los distintos escenarios donde se cuestionan las diferentes formas de dominación social en los diferentes movimientos populares extendidos a lo largo y ancho del mundo.

Se trata por eso de poder determinar la formación de un campo epistémico desde el cual puedan ser posibles otros modos de pensar y de producir conocimiento y, en consecuencia,

otros modos de ser sujetos y ciudadanos dentro de una educación endeudada con el pensar moderno. Se quiere significar por campos epistémicos a otros paradigmas de producción de conocimiento generados en el Sur global como la recuperación colectiva de la historia, la sistematización de experiencias y la investigación acción crítica. Son estos modos *otros* de producción de conocimiento que implican modos otros de pensar a partir de los cuales es posible trascender el pensar hegemónico que supera la noción de conocimiento por la noción de conciencia planteada por Freire, donde es necesario entender primeramente esta conciencia como una conciencia de la opresión, es decir como una conciencia de clase de parte del oprimido.

Tal conciencia supone un movimiento del pensar crítico que va de la curiosidad ingenua del saber hecho de pura experiencia - del que ya hablaba Freire (2006) - hacia una curiosidad epistemológica en la que se aspira a un pensar crítico. Este trayecto es una superación del pensar hegemónico en su ser necrófilo por un pensar encarnado en las condiciones históricas y políticas en que se da el pensar, que alienta la vida y transforma el mundo en un lugar en el que merece la pena vivir.

Este trayecto de la ingenuidad a la crítica desde la curiosidad es el que la Educación Popular viene promoviendo desde Simón Rodríguez a través de su proyecto educativo emancipatorio. Para Freire (2006) este trayecto hacia la crítica es la exigencia propia de toda educación emancipadora, construida y reconstruida histórica y socialmente.

Esta crítica será el escudo contra el pensar hegemónico dominante de la modernidad que no le es dado naturalmente al sujeto o como producto de extrañas piruetas intelectuales, sino que lo consigue una educación orientada a una enseñanza capaz de estimular la curiosidad:

“Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebató falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por

un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa” (Freire, 2006, p.11).

Ahora bien, la superación del pensar hegemónico de la modernidad mediante un pensar crítico conlleva que se pueda comprender como práctica política. En el contexto de la EP esta práctica pasa por una lectura del mundo que problematiza las condiciones de desigualdad e injusticia en que viven nuestros pueblos.

Este pensar crítico en la Educación Popular se presenta como una problematización de la situación histórica en que se encuentran los hombres y las mujeres en las relaciones asimétricas que constituyen su mundo social. En la educación esta relación de poder entre el educador y el educando impuesta por el modelo de educación moderna se sostiene mediante una educación antidialógica que le niega al educador como al educando sus posibilidades para problematizar su mundo. Mediante un esquema de educación que se ocupa de transmitir información, datos que Freire nombrará educación bancaria, se adormece el pensamiento y se cierran las posibilidades de ampliar la conciencia ingenua del educando. El objetivo de una educación liberadora como es el modelo de Educación Popular será proponer esta situación como problema desde la condición precaria de estar inmersos en la misma situación que se presenta como problemática.

Uno de los objetivos principales de la pedagogía del oprimido en tanto pedagogía que se hace con el oprimido y no para él, así lo deja en evidencia Freire que “una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismo como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos” y se preocupan por saber más” (2005, p. 24). Partir de las relaciones hombre – mundo significa reconocer el carácter histórico del hombre y el de su acto de conocimiento. Negar este carácter histórico al acto de conocimiento es lo que en definitiva se impone bajo el modelo de la racionalidad instrumental que prescinde de modo natural del pensamiento crítico y de toda educación fundada en la formación de sujetos críticos.

Es lo que dice Torres (2009) cuando afirma que

“... las imbricaciones de la EP con lo crítico están presentes en diferentes planos y dimensiones. Por un lado, como “interpretación y posicionamiento crítico frente a la realidad social y educativa; por otro, en su vocación transformadora y el empoderamiento de los sujetos, desde su concientización, la ampliación de sus marcos interpretativos y la formación de subjetividades alternativas desde la praxis y la pedagogía dialógica” (p. 178).

En este sentido nos dice Estela Quintar que “la crítica es un modo de pensar, es una episteme que va más allá de citar autores considerados críticos” (2018, p. 17), con lo cual llama a pensar la crítica desde el punto de vista de una crítica no instrumental que pueda orientar nuestro quehacer dentro de los asuntos humanos. El sujeto que actúa críticamente dentro de un mundo constituido por circunstancias históricas ineludibles e inestables no puede evitar que su conocimiento crítico sea igualmente conciencia histórica que se mueve en el campo de la posibilidad, de lo que puede ser de otro modo, de lo que aún no está acabado. El pensamiento crítico no puede ser entonces desencarnado, sino que está preñado de la materia propia de la historia de los hombres y las mujeres.

## **1.9 Pedagogía(s) Crítica(s)**

“Y si hay una manera realista y descarnada de caracterizar nuestro presente histórico es, diría, esta: no hay conciencia de la opresión, no hay crítica. Y no la hay porque no hay distanciamiento: abrumado por el derrumbe de los horizontes históricos y aturdido por la omnipresencia de los medios de comunicación (que no hacen sino repetir, hasta el vértigo, un solo punto de vista bajo el ropaje deslumbrante y engañoso de la pluralidad infinita) el hombre fin de milenio no puede distanciarse de nada porque vive inmerso en un torrente fáctico que anula su individualidad, que lo vuelve un ser reflejo, repetitivo, sumergido, jamás distanciado. En suma, acrítico” (Feinmann, como se citó en Quintar, 2018, p. 19).

La larga tradición de la que es heredera la Pedagogía crítica marca ya un modo de reflexionar y de pensar heredado de la crítica alemana frankfortiana que le subsidia todo el andamiaje teórico crítico inicial desde el cual acercarse al fenómeno educativo en términos críticos. De hecho, ha sido esta misma conexión con la crítica europea la que le ha valido a la pedagogía crítica algunos de sus más fervientes críticas venidas desde la tradición del sur. El argumento, crítico en sí mismo, proveniente del pensamiento decolonial, señala la contradicción que supone una crítica desde una matriz teórica ajena a los contextos y procesos de liberación gestados desde el Sur global, el cual ha supuesto en gran medida, una crítica fuerte a la episteme europea, para la cual el indio y el afro no alcanzan a ser parte de la inmensa masa de oprimidos que el capitalismo neoliberal va dejando a su paso. No obstante, sin una crítica a la racionalidad positivista desarrollada desde Europa, que develara su carácter represivo y la necesidad de una racionalidad crítica que se oponga a ella de modo radical, no sería posible el desarrollo de una teoría social para la educación, encaminada a comprender las dinámicas de opresión y liberación dentro de la escuela moderna. Este es uno de los núcleos en que los pensadores<sup>3</sup> de la teoría crítica coinciden plenamente: la crítica al sistema hegemónico del capitalismo desde un análisis de la racionalidad instrumental.

En efecto, la crítica de la escuela de Frankfurt al pensamiento positivista significó algo más que la sola creación de condiciones que fomenten el pensamiento crítico y la competencia comunicativa, puesto que tal cambio entraña, según los análisis de Marcuse (1964), la transformación del proceso del trabajo y la fusión de la ciencia y la tecnología bajo la apariencia de una racionalidad que subraya la cooperación y la administración de sí mismo en beneficio de una comunidad democrática y la libertad social.

---

<sup>3</sup> En Habermas y posteriormente en A. Honneth podemos encontrar una crítica al positivismo; sin embargo, nos referimos básicamente a los primeros exponentes de la teoría crítica en Alemania como fueron Horkheimer, Adorno y Marcuse, quienes pese a sus diferencias coincidieron en esta crítica al pensamiento positivista que está a la base de la racionalidad instrumental.

Esta gran tradición representa un aporte significativo a la pedagogía crítica que desde una relectura de los grandes aportes de Marx, Freud y Weber aportan una pista indispensable para comprender las dinámicas de opresión y liberación que la pedagogía crítica retomará en su intento por mantener en pie la ilusión de que las escuelas y los maestros puedan ser oportunidades para el fortalecimiento y desarrollo de una democracia radical. A esto responde el planteamiento de una pedagogía radical que pueda apuntar a una crítica radical del conocimiento y de la racionalidad tecnocrática que ha dominado y continúa haciéndolo en la teoría social sobre la escuela.

En esta línea argumental no es el interés pasar revista por la ya basta tradición de la pedagogía crítica. Más bien interesa poder continuar tematizando la noción de enseñanza o formación del pensamiento crítico desde lo que Henry Giroux ha nombrado la condición sin la cual no es posible el desarrollo de una teoría crítica de la enseñanza que se tome en serio las cuestiones de *la agencia, la lucha y la crítica*, a saber, la noción de *ideología*.

Para esto se inicia contextualizando de modo muy amplio lo que se podría nombrar como los orígenes de las pedagogías críticas, que permita encuadrar la discusión sobre la *ideología* desde los planteamientos del mismo Giroux. Desde allí considero que es posible revisar algunas formas en que desde la pedagogía crítica se puede problematizar la enseñanza de lo crítico en relación con un pensar de oposición y respuesta al pensar positivo e instrumental, y el papel de los maestros como intelectuales en esta tarea de desarticulación de la racionalidad tecnocrática que se replica en nuestras escuelas de modo general y naturalizado. Para terminar, considero importante poder al menos pasar por lo que Giroux plantea como *la pedagogía de los límites y la política de la diferencia*, donde aspiro encontrar elementos de juicio para lo que bien podría ser una propuesta de formación del pensar que reconoce en *lo crítico* una forma de proceder que toca las estructuras de una subjetividad abierta al diálogo con el mundo que habita. La inquietud de fondo desde la cual continúo hablando es la misma que da sustento a la pedagogía crítica, que requiere saber “cómo podemos hacer que la escuela sea significativa para que sea crítica, y cómo podemos hacerla crítica para que sea emancipatoria” (Giroux, 2003, p. 112).

### ***1.9.1 Orígenes de la Pedagogía Crítica***

La pedagogía crítica tiene sus orígenes en la teoría crítica desarrollada a inicios del siglo XX en el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, la cual tenía como objetivo desarrollar un análisis de la sociedad de su tiempo. Las fuentes teóricas de las que parte esta escuela son principalmente tres:

1. De Freud toma la idea de que es necesario hacer un análisis de la sociedad para solucionar las patologías que se encuentran encarnadas en las estructuras de esta.
2. De Max Weber toma la idea de que las sociedades están en un continuo proceso de aprendizaje y mejora de las respuestas que da a sus problemas.
3. De Karl Marx toma la crítica a la estructura capitalista como una de las mayores fuentes de patologías sociales. En la articulación de estas fuentes teóricas, la teoría crítica intenta dar una explicación del malestar de la cultura para la transformación social.

Para poder alcanzar este objetivo de transformación social es necesario empezar por criticar la teoría misma con la que tradicionalmente se ha hecho la crítica, porque es una teoría solo descriptiva que asume ingenuamente la pureza de las teorías respecto al contexto histórico, y las condiciones sociales y económicas en que se realiza la labor investigativa. Es lo que dice Horkheimer (1974/2003), cuando plantea que “en la medida en que el concepto de teoría es independizado, como si se lo pudiera fundamentar a partir de la esencia íntima del conocimiento, por ejemplo, o de alguna otra manera ahistórica, se transforma en una categoría cosificada, ideológica” (p.228). Esto quiere decir que el investigador social se aproxima a los fenómenos sociales como sujeto partícipe en la construcción y reconstrucción de su mundo y de la historia; la anhelada objetividad proclamada por la ciencia empírica es una ilusión del método.

Por otra parte, según dice la crítica, este modelo de teoría tradicional centrado en la eficacia instrumental es el responsable de la deshumanización de la sociedad de su tiempo. Uno de los instrumentos fundamentales para lograr esta tarea de deshumanización es la industria

cultural, por medio de la cual se reproduce el pensamiento de masa como aquel que no piensa ni se pregunta por el sentido de su quehacer como ciudadano.

“Los productos de la industria cultural pueden contar con ser consumidos alegremente, incluso en un estado de dispersión. Pero cada uno de ellos es un modelo de la gigantesca maquinaria económica que mantiene a todos desde el principio en vilo: en el trabajo y en el descanso que se le asemeja” (Horkheimer y Adorno, 1994, p.172).

Una de las tareas fundamentales de la teoría crítica será la de proponer una teoría que rescate el elemento contextual y social del conocimiento y sus fines políticos.

En este orden de ideas se inscribe la pedagogía crítica como una acción reflexiva para la emancipación social y política, como esfuerzo teórico por reconfigurar los fundamentos y finalidades de la educación en términos de una democracia radical. Como reflexión teórica crítica la pedagogía crítica plantea la necesidad de una pedagogía radical en su crítica capaz de responder no solo a los retos de la pedagogía tradicional bastante criticada y diagnosticada por diferentes corrientes pedagógicas. Pero una pedagogía radical crítica debe poder reflexionar sobre aquellos puntos en los que aún el mecanicismo y la instrumentalización siguen siendo la nota dominante de la reflexión teórica educativa. Es una pedagogía crítica radical en este sentido en que la crítica tiene la misión de desenmascarar falsificaciones e identificar las condiciones y prácticas que las generan.

### ***1.9.2 Ideología y teoría y práctica educativas***

En el planteamiento del problema se discurió por la gran problemática de los docentes dentro de la gran estructura social y educativa que los conmina a una situación de indigencia que merma sus posibilidades de agenciamiento. Para Giroux es necesario elaborar una teoría más crítica de la enseñanza que no pierda de vista la dialéctica entre *estructura* y *conciencia*. De allí la gran discusión entre los pesimistas que señalan a la escuela como la gran reproductora

de las condiciones de opresión de la sociedad y la cultura y que olvidan que el agenciamiento, la resistencia y la mediación son más bien imperativos de la lucha y la emancipación.

Giroux se propone entonces reelaborar la noción de ideología mediante la elaboración de una teoría de la ideología que sirva de base para una teoría crítica de la enseñanza, que le permita volver sobre las cuestiones de agencia, lucha y crítica y poder superar la dialéctica entre *estructura y conciencia* que impide el desarrollo de una enseñanza para la lucha y la emancipación dentro de la escuela moderna o tradicional como aquí se ha conceptualizado. El análisis de la ideología que se propone toma en cuenta el papel decisivo que la racionalidad instrumental ha tenido en el desarrollo de la teoría y práctica educativa. Este predominio ha conllevado un olvido esperable dentro de la racionalidad tecnocrática como el mismo Giroux la nombra: que las escuelas son a la vez sitios educativos e ideológicos. Esto ha tenido como consecuencia, siguiendo a Giroux (2003) que las categorías y cuestiones que apuntan al terreno de la ideología desaparezcan del campo de lo problematizable en la educación: asuntos como el currículo y un examen de su lógica interna que permita revelar los significados ocultos, o los silencios estructurados o verdades no previstas en él, son ejemplo de ello. Lo mismo se puede ver que sucedió con nociones como: “esencia”, “falsa conciencia” y “crítica inmanente” que quedaron en el más absoluto ocultamiento a favor de un discurso de la administración, la gestión y la eficiencia. En consecuencia, la teoría educativa adolece de una lectura de los significados y prácticas que caracterizan el funcionamiento de las escuelas. A esto se le debió sumar el hecho innegable de que la misma teoría marxista acerca de la ideología fue por un lado demasiado abstracta, generando con esto una comprensión reducida al dominio de las relaciones de dominación, además de que no permitió saber cómo se constituyen las subjetividades en la escuela. En suma, se ha negado la naturaleza compleja y contradictoria de la conciencia humana y, con ello, las posibilidades de mediación y resistencia.

Dado que sobre la noción de ideología se ha dicho tanto, parece importante abandonar algunas visiones sobre esta noción que siguiendo a Giroux (2003), concordamos en afirmar que distorsionan su sentido crítico:

1. Su existencia material y presencia en aparatos materiales. Una cosa será afirmar que las ideologías están situadas en prácticas sociales concretas y otra que tiene una existencia material en los aparatos materiales.
2. Esta confusión disuelve la distinción entre lucha ideológica y lucha material. El mejor ejemplo es el que confunde la lucha en el plano ideológico que se puede dar en las escuelas en tanto estas producen y transmiten la ideología dominante o como cuando en este ensayo se ha sostenido que la escuela es un campo de combate entre ideologías rivales y otra cosa es asumir que las escuelas son instituciones políticas y económicas, encarnaciones vivas de las relaciones antagónicas.

A continuación, se abordan algunas nociones que ayudan a comprender mejor su sentido:

1. La ideología se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden distorsionar o iluminar la naturaleza de la realidad.
2. Puede funcionar en el campo de la inconciencia como de la conciencia, en el plano de discurso crítico como de la experiencia vivida.
3. Su carácter es dialéctico, y su fortaleza teórica deriva tanto de la forma en que evita el reduccionismo como del modo en que tiende un puente entre los momentos aparentemente contradictorios antes mencionados.
4. Este carácter dialéctico implica que debe superar el análisis crítico de los modos de conocimiento y prácticas sociales. Es necesario también reconocer su carácter autónomo para actuar como conjunto de ideas y prácticas relativamente autónomo que no solo responde a intereses de clase.
5. Sumado a esto es importante no negar el carácter subjetivo de la ideología. Si bien es cierto que ésta tiene un claro carácter objetivo representado en los aparatos estatales que la reproducen, también es una fuerza activa central constituida por experiencias compartidas e intereses comunes. Por eso nos dice Giroux (2003) que coincide con Gouldner en que “todas las ideologías encierran la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo” (p. 114).
6. Toda teoría de la ideología tiene que incluir, siguiendo a Marx y a Gramsci, una teoría del poder, es decir, que tiene que tematizar los antagonismos sociales y las luchas de

clase. Ello conlleva comprender el carácter inseparable entre el conocimiento y el poder, pues las ideologías no solo se refieren a las formas específicas de discursos y a las relaciones sociales que estos discursos estructuran -lo cual delata un vínculo entre la ideología y la lucha, - sino a los intereses que éstos promueven.

Una de las hipótesis que Giroux desarrollará en su teoría de la ideología está unida a este poder que ella tiene para desarrollar una visión crítica del mundo en interés de la transformación social. Una consideración de la ideología que se mantenga solo en el plano de la reproducción social, como son las apuestas de las corrientes reproduccionistas de la educación, deja a la ideología a medio camino, pues se olvida de su potencial transformador de lo social. Habrá que entender entonces cómo funciona la ideología en interés de la reproducción social y comprender cómo funciona ésta en beneficio de la transformación social, es decir, cómo crea el terreno para la reflexión y la acción transformadora.

La ideología se sitúa, siguiendo a (Gramsci, 1971, citado por Giroux 2003, p, 119) entre el sentido común y la conciencia crítica, es decir, entre la conducta y el pensamiento humano, para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y la vida cotidiana. Esto supone entender cómo la ideología actúa sobre y por intermedio de los individuos para conseguir que acepten el *ethos* y prácticas de la sociedad dominante y comprender cómo crea el terreno para la reflexión y la acción transformadora.

Este hilo de la argumentación me acerca así a un punto determinante de la construcción de una teoría crítica de la ideología. En la relación que Giroux establece entre la ideología con el inconsciente, con el sentido común y con la conciencia crítica, queremos proponer un cierre sobre esta crítica de la ideología que se hace teoría crítica de la ideología, y que nos permite ubicar en este ensayo una noción de pensamiento crítico en relación con la crítica, la lucha y el agenciamiento humano orientado a intereses emancipatorios, para lo cual será necesario reconocer en la ideología un carácter autónomo que le permita trascender la noción tradicional.

La concepción tradicional nos dice que la ideología es la forma como las clases hegemónicas reproducen sus intereses en discursos y modos de pensar; pero una noción crítica de la ideología debe también identificar los contenidos de la ideología para juzgar su verdad o falsedad.

Los vínculos señalados arriba le dan a la ideología entonces una utilidad para una construcción crítica de la pedagogía radical. Estos tres vínculos son:

1. Entre la ideología y la lucha: que apunta al carácter inseparable entre el conocimiento y el poder.
2. Entre la ideología y la crítica: consiste en que la crítica debe ir más allá de una crítica de los discursos y de la conciencia de los actores humanos. Debe abordar las condiciones y fundamentos de sus experiencias cotidianas mediante un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación. Los modos de discurso y relaciones sociales alternativas tienen también un potencial transformador dentro de esta teoría crítica de la ideología.
3. El vínculo entre la ideología y el agenciamiento humano: entiende que la ideología no solo limita la acción humana, sino que también la posibilita, porque ella tiene una cualidad transformadora y activa.

### ***1.9.3 Ideología e inconsciente***

“Los cimientos del pensamiento y la acción crítica tienen que fijarse y desarrollarse en las relaciones dialécticas entre la conciencia y el inconsciente, por un lado, y la experiencia y la realidad objetiva, por el otro” (Giroux, 2003, pág. 125).

Ya se ha señalado que la ideología no solo tiene una influencia en los sujetos en el nivel de su conciencia, es decir, en el nivel de su conocimiento. También es necesario reconocer que la ideología opera en un nivel inconsciente de la subjetividad, es decir en el nivel de sus necesidades y sus deseos. El análisis de Giroux como se ha venido diciendo, ha consistido en una estrategia crítica que le permite confrontar las nociones clásicas de la ideología con una

noción que haga posible la emancipación. Dentro de la noción clásica se ubican Althusser y Bourdieu que la conectan con el inconsciente bajo modalidades de dominación. El enfoque dialéctico que aportará los análisis del inconsciente de la escuela de Frankfurt en cabeza de Heller y Marcuse permitirá en cambio descubrir sus posibilidades no solo dominadoras sino también emancipatorias en el mismo movimiento: El fundamento inconsciente tiene sus raíces en necesidades tanto represivas como de naturaleza emancipatoria, basadas en relaciones sociales significativas, de comunidad, libertad, trabajo creativo y de una sensibilidad estética plenamente desarrollada.

De esta noción crítica surgirá entonces la pregunta en relación con la significación de este tipo de crítica de la ideología para una teoría de la enseñanza. Esta perspectiva permite la consideración de que la enseñanza deberá estar orientada para que la gente reconozca la estructura de intereses que limita su libertad humana a la vez que insta a la abolición de las prácticas sociales que son su encarnación material: “Para que se desarrollen las necesidades radicales, es preciso que individuos y grupos alimenten una permanente conciencia autocrítica de su existencia y que al mismo tiempo establezcan relaciones sociales cualitativamente diferentes” (Heller, 1974, como se citó en Giroux, 2003, p. 123).

Ahora bien, si bien las necesidades estructuran la conducta y generan una respuesta libre o enajenada a las fuerzas sociales históricas, lo cierto es que no se puede negar el papel que éstas últimas ejercen en la propia psique. Reconocer esto dice Giroux (2003) nos permitirá “poner los cimientos de un encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, y reconocer lo que ésta ha hecho de nosotros y que ya no queremos ser” (p. 124). En esto considero que el papel de la ideología en lo inconsciente juega su papel determinante a la hora de evidenciar el lugar de lo que hacemos conscientemente en sus posibilidades de inspeccionar críticamente entre la conciencia y las ideologías dominantes. Apunta certeramente en este sentido Giroux cuando afirma que “es preciso que los alumnos consideren que sus ideologías y su capital cultural son significativos para poder luego explorarlos críticamente” (2003, p. 124).

Me permito concluir en este sentido con el mismo Giroux:

“Una pedagogía radical, entonces, tiene que asumir con seriedad la tarea de crear las condiciones para modificar la subjetividad tal como esta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia del individuo, así como para cambiar los fundamentos políticos, económicos y sociales de la sociedad que lo contiene. En síntesis, un aspecto esencial de la pedagogía radical se centra en la necesidad de que los alumnos examinen críticamente sus historias y experiencias internas” (2003, p. 124).

#### ***1.9.4 Ideología y sentido común***

Los aportes valiosos de los análisis de Gramsci sobre el sentido común le permiten a Giroux recobrar la importancia que tiene el pensamiento del sentido común para no relegarlo al mundo de la falsa conciencia y, por ende, para recobrarlo como conciencia capaz de intuir la realidad social en que vive (2003). Gramsci por su parte muestra que el pensar común arraigado como está en su naturaleza social e histórica, es un pensar que se representa la realidad de un modo discursivo como no discursivo sin el beneficio de la interrogación crítica. Giroux (2003) lo nombra un modo de conciencia discursiva imbuida de auténticas intuiciones de la realidad social, así como de creencias tergiversadoras que sirven para mistificar y legitimar esa realidad. En este sentido se da una reducción en la capacidad de agencia puesto que la imposibilidad de plantear contradicciones y tensiones entre el sentido común y la realidad le impide ampliar el mundo que ha sido interpretado e intuido parcialmente. La pervivencia de la ideología en el sentido común, en el habla y el lenguaje, como en la experiencia vivida y en la conducta práctica cotidiana, se da en una relación dialéctica entre la ideología y el sentido común.

El pensamiento crítico en este estado de la conciencia no crítica puede operar desde el nivel del lenguaje que pone en crisis las contradicciones que se sostienen en la vida cotidiana y toma las relaciones rígidas y congeladas que reducen a docentes y alumnos a “portadores” de la historia como base para explorar en ésta y descubrir las condiciones que generaron en un principio esas relaciones. Dentro de esta óptica, dice Giroux “la conciencia histórica, como momento de la crítica de la ideología y la pedagogía radical, actúa «con el objeto de

percibir el pasado de una manera que haga visible el presente como un momento revolucionario” (Buck-Morss, 1981, como se citó en Giroux, 2003, p. 161).

### ***1.9.5 Ideología y conciencia crítica***

La hipótesis de Giroux en este apartado es que la ideología puede actuar como un momento crítico en la producción de significado, iluminando las reglas, los supuestos y los intereses que estructuran no sólo el proceso del pensamiento, sino también el material que ese proceso toma como objeto de análisis (2003).

La tradición crítica nos ha enseñado que la producción de conocimiento incluida la ciencia está ligada a un marco normativo histórico y social en relación con intereses específicos. Como ya se ha expuesto arriba, ni la ciencia ni el conocimiento pueden abrogarse una autonomía y objetividad que la separen de las relaciones sociales en que ésta es producida. Del mismo modo que pasa con la ciencia pasa con la ideología en tanto proceso ligado a la conciencia crítica. Así la ideología está ligada al proceso mediante el cual el significado se produce, representa y consume. Comprender mediante la reflexión cuáles son los intereses encarnados en este proceso de significación y la forma en que podría transformarse, cuestionarse o sostenerse para promover y no reprimir la dinámica del pensamiento y de la acción críticos constituye el aspecto crítico de ese proceso (Giroux, 2003).

La gran conclusión de este análisis de la ideología representa en términos críticos de la ideología un aporte a lo que ya la crítica latinoamericana y popular nos ofrecía. En su momento fue claro que desde esa crítica era necesario trascender a la idea de un pensamiento crítico de corte cognitivista e instrumental. Desde el enfoque de una crítica de la ideología podemos decir que avanzamos a una concepción del pensamiento crítico que debe ser algo más que una herramienta interpretativa para situarse dentro de una concepción radical del interés y la transformación social.

La crítica de la ideología nos permite de este modo una reconceptualización de la noción de pensamiento crítico entendiendo que éste no se acaba en ningún objeto de análisis sino en

poder revelar los objetos utópicos reprimidos presentes en lo que incluyen como en aquello que excluyen.

Queremos proponer algunos elementos metodológicos para el desarrollo de un pensamiento crítico desde una teoría crítica a la ideología desde el mismo Giroux.

Como no pensamos en el vacío ni en lo seco en la metáfora del pez cuyo medio es el agua, podemos decir que el pensar es siempre sobre algo, y sobre este algo este pensar se hace crítico. Así como en estas últimas páginas hemos tratado de seguir a Giroux en su pensar crítico sobre la ideología, pensar que se hizo crítica de la ideología para una pedagogía radical, así mismo la base será asumir que tendremos un objeto y artefacto cultural sobre el cual habremos de pensar, dirigiendo nuestra crítica. Luego será:

1. Identificar la ideología que informa su contenido.
2. Apartar las ideas y principios estructurantes del artefacto cultural o del objeto de pensamiento crítico.
3. Colocarlos en un marco teórico diferente al que está (para ver los límites de ideas específicas y propiedades formales y descubrir sus nuevos elementos vitales para ser usados con finalidades radicales.
4. Identificar las contradicciones del artefacto dentro de un marco teórico en el que se identifican los significados de los que el artefacto este preñado.
5. Elaborar juicios críticos que son necesarios para provocar la acción individual y social.

Luego de este breve recorrido por un pensar contrahegemónico de tres planteamientos que ponen en cuestión la concepción moderna de conocimiento que constituye la matriz fundamental desde la cual se han planteado los saberes y las demás ciencias – naturales como sociales – así como el proceso de modernización y colonización de occidente expulsor y dominador de lo que se ha denominado el Sur, quiero cerrar con algunas reflexiones en torno al lugar de la subjetividad en el proceso de bien vale la pena sacar en limpio en este texto, en tres ejes temáticos que nos permitan articular algunos argumentos para la reflexión

pedagógica en clave política, en torno al lugar del conocimiento en la escuela, en tiempos donde el encuentro se ha venido desvirtuando por la distancia de la virtualidad y los tiempos del celuloide. El primer eje el del sujeto, el segundo el del aprendizaje, el tercero el del maestro.

### **1.10 La formación de educadores en la escuela moderna desde un enfoque de la pedagogía crítica y la educación popular: la formación de un pensar crítico**

“No son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, no son, en una palabra, las teorías pedagógicas más o menos modernas, las que reformarán la escuela. Es el maestro. Es él quien con la obra viva será motor y símbolo de nuestra redención cultural, lo que sea el Maestro, eso será la nación”. (Agustín Nieto Caballero, el problema máximo, citado por Saldarriaga, O y Vargas, C, 2015).

Esta cita de Agustín Nieto Caballero puede dejar la sensación de un falso dilema al suponer como independientes de los maestros a los programas, métodos y disposiciones legislativas en la tarea de la reforma de la escuela, porque puede ser tan problemático el pensar que los maestros solos pueden generar transformaciones significativas y duraderas como ya nos lo enseñó Freire, como pensar que las disposiciones y teorías por más revolucionarias que sean, son suficientes para operar las transformaciones que requiere la escuela y la educación hoy. Pero la huella de la obra de los grandes maestros que cada uno puede evidenciar en sí mismo ha marcado a generaciones enteras e inspirado las vidas de los venideros para que éstos puedan continuar soñando con la utopía de que otros mundos son posibles. En este sentido afirmamos con Nieto Caballero que la figura del maestro es símbolo de nuestra redención cultural.

En esta línea argumental se pone bajo la lente la subjetividad del maestro y su accionar como sujeto crítico frente a una escuela que cada día se entrega más a los intereses del poder paralizador del mercado mediante la adopción de metodologías instrumentalizadoras de la praxis docente. Esta actitud teórica frente a la figura del maestro no deja de ser con todo un ejercicio que implica poner en cuestión al maestro que se ha sido (el que yo he sido y el que han sido esos maestros de quienes aprendí lo que no debí aprender nunca); reconocer a los muchos maestros de carne y sangre que en el campo y en la ciudad desde hace muchos años se han convertido en el rostro vivo de la esperanza y la valentía, en contextos de opresión y violencia; y soñar con modos siempre nuevos de ser maestro bajo la inspiración de los grandes maestros que han dejado huella en nosotros y en la cultura.

En el contexto de una escuela aprehendida en su dinámica de poder y exclusión como aparato ideológico del estado – Althusser – o como espacio para la reproducción del capital cultural instalado como ideología de clase – Bourdieu -, surge la pregunta por si lograremos una escuela capaz de la emancipación, con el contrasentido que esto conlleva cuando no es llevada a cabo por los mismos sujetos que se liberan. Como es sabido, la pedagogía crítica como la educación popular levantan un fuerte cuestionamiento tanto al modelo reproductor de educación, como al modelo bancarista y tradicional que se encuentra fuertemente orientado al favorecimiento de los intereses del mercado. En este mismo sentido se avanzan hipótesis como las de Rivero (2013) que plantean el ejercicio educativo como parte constituyente de los mismos procesos de neoliberalismo y globalización: la educación en este sentido se inscribe dentro de los procesos históricos que se constituyeron como procesos económicos, sociales y políticos. Por esto afirma que

“La vida cotidiana en las instituciones educativas parece definirse y configurarse durante el siglo XX en forma ajena a lo que sucedía en el país y en el mundo, y más si tenía que ver con política y/o con economía. Esto explica, entonces, que desde el sentido común se siguiera sosteniendo que la educación no tenía nada que ver con la política o la economía, ya que era parte de la ideología triunfante desde la consolidación de las repúblicas burguesas en el siglo XIX con su aliada natural: la escuela” (Rivero, 2013, p. 152).

Para Freire (2005) en cambio esta separación es parte de una concepción mecanicista de la educación que habrá que desentrañar con una buena dosis de pensamiento crítico que permita develar el fenómeno educativo como un proceso complejo que se constituye social, económica y políticamente. Bajo este enfoque crítico lo social y lo político vienen a ser arte y parte de la educación y, por ende, de la escuela.

En este sentido se plantea que la vuelta a la escuela luego de un análisis de la relación entre educación, neoliberalismo y globalización tendrá que reconsiderar las propuestas formativas para maestros, toda vez que es en la formación a maestros entendida desde la dialéctica de la praxis, donde lo social y lo político mantienen su dialéctica con la educación y la escuela.

En este contexto, se retomarán elementos distintivos de la pedagogía crítica y de la educación popular como horizonte epistémico para una formación crítica de maestros dentro de la escuela moderna, capaz de comprender el sentido dialéctico de la crítica que, entendiendo la formación como producto de las relaciones de poder entre los maestros y de ellos con la estructura social y legal que regula y condiciona su lugar dentro de la escuela, puede pensar posibilidades para otra escuela desde la formación de un pensar crítico del maestro, que le permita la distancia suficiente desde la cual sea posible la formación de una subjetividad política que resiste a las vicisitudes de su entorno, hostil a esta misma formación de su pensar crítico.

En la consideración de los sujetos maestros como sujetos de acción (de praxis), se torna en problema la formación crítica de los maestros para la transformación de la escuela y de la educación, dado que los discursos sobre la educación reducen la pedagogía a simples técnicas para transmitir conocimientos y a la formación de docentes a tecnicismos que postergan las preguntas cruciales sobre la educación.

En este orden de la cuestión se aborda la situación del maestro desde su configuración histórica, que permita comprender la configuración actual del maestro como producto de un devenir que devela una precarización de sus condiciones sociales, económicas y políticas que

lo compelen a un lugar de inacción como sujeto político, en medio de un lenguaje de ocultamiento de su lugar en la escuela bajo la forma de la calidad de la educación. Posteriormente abordaremos la forma particular de esta precarización en la discusión sobre la profesionalización docente como forma de superación de la proletarización del maestro por el Estado. Hacia el final se plantean tres connotaciones esenciales de la formación para la configuración política de maestros críticos en la escuela moderna, que se pueden extraer del enfoque crítico. Ellos son: el maestro como intelectual público y sujeto pensante; el maestro como productor de un conocimiento emancipatorio y el maestro como constructor de una esfera pública.

La primera connotación plantea la formación de la autonomía del pensar y del accionar y la capacidad para la autoformación continua del maestro en comunidad, para el reposicionamiento de la función política del maestro; la segunda nos plantea la formación de una episteme con capacidad de transformación social y política para la producción de conocimiento pedagógico; la tercera, nos plantea la formación política para la lucha y la resistencia, que permita la defensa y la reconstrucción de la educación como bien público.

### ***1.10.1 De las diferentes formas de configuración histórica de los sujetos que enseñan***

El punto de partida que se configura en las luchas de poder-saber entre los maestros del 1278 del 2002 y del 2277 de 1979 obliga a un ejercicio historicista que permita dilucidar algunas posibles causas de estas diferencias en la configuración de los maestros que ha terminado por denigrar la tarea del maestro como productor de conocimiento pedagógico para la cualificación de la educación y de la escuela en un sujeto institucionalizado. Esta es la búsqueda de Saldarriaga y Vargas (2015) en su artículo: La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. En este artículo encontramos básicamente tres elementos claves a rescatar en orden a señalar un camino de configuración política de los maestros en Colombia:

1. La formación de una conciencia de la autonomía profesional en medio de la precarización constante, evidenciado por ejemplo en el sistema punitivo de evaluación docente bajo criterios fiscales que no pedagógicos.
2. La desprofesionalización de la profesión docente redundando en la aplicación de una figura gerencialista y eficientista que desfigura al sujeto maestro enseñante por vocación y por saber. Esto ha conllevado la pérdida de legitimidad de las instituciones encargadas de la enseñanza de la pedagogía y de la formación de maestros, despreciando el saber pedagógico como un campo epistemológico e intelectual propio.
3. La reconfiguración del sujeto maestro que pasa de un reconocimiento como profesión docente a la de función docente que sirve para materializar el modelo de gestión empresarial. El sujeto maestro es un sujeto con idoneidad académica más no con idoneidad pedagógica, que pudiera ser capaz de producir autónomamente un saber teórico desde su propia práctica.

La génesis de las diferentes formas de nominación del maestro surge de la “problematización del estatuto epistemológico del maestro. La historia de este oficio muestra desde sus orígenes una relación de subordinación que designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza. El oficio de maestro se configura así en un punto preciso de la división social del trabajo en las sociedades urbanas” (Zuluaga, 1987 como se citó en Saldarriaga y Vélez, 2015).

En el devenir de esta historia del oficio de maestro pasamos por el sentido de pedagogo dado por la modernidad que aún hoy se conserva y se relaciona con la figura de docente institucionalizado. Nuestra actualidad es testigo de la multiplicidad de “posiciones de sujeto” en las que el otrora pedagogo ha devenido maestro, marcadas por la complejización y la división del trabajo intelectual, sin dejar de reeditar, en nuevas combinaciones, su marca de subalternidad intelectual y cultural, su estatuto de artesano de la transmisión de saberes y valores.

Así mismo en Saldarriaga (2000) se reconocen dos sujetos distintos de la enseñanza: Uno nombrado como maestro, desarraigado del saber que enseña y relacionado más por su método de enseñanza. El otro sujeto de la enseñanza en cambio se reconoce por su relación con el saber que enseña: este es el docente. De este modo, tenemos docentes de física, de biología, de historia, entre otros. Así pues, los diferentes sujetos refieren a un estatuto epistémico distinto relacionado más con la institucionalización de los maestros que con el carácter pedagógico.

### ***1.10.2 La precarización del maestro dentro del sistema de la educación moderna.***

Las condiciones sociales de los maestros en Colombia denotada tanto en el sistema de evaluación docente orientado por criterios fiscales más que pedagógicos como en las leyes que regulan el escalafonamiento, redundan no tanto en la supuesta calidad de la educación sino en una precarización creciente de la condición de los maestros en Colombia. “Los maestros del “1278” denuncian que “a la nueva generación de docentes [...] le espera una permanencia condicionada a los resultados de su desempeño dentro del aula y en la institución educativa” (Saldarriaga y Vargas 2015. p. 291), lo cual se ha traducido en la pérdida de colegaje entre los maestros y su consecuente división entre ellos. Otro elemento que puede ser parte de esta precarización es la desprofesionalización de la profesión docente por la entrada de profesionales de otras ramas que con un curso corto quedan habilitados para el ejercicio docente. Aunque una de las bondades de esto podría ser que pueden permitir la oxigenación del cuerpo docente por la presencia de profesionales jóvenes con formación profesional en distintas ramas del saber, según señala Saldarriaga y Vargas (2014) esto significa más bien una figura gerencial, de eficiencia y éxito extrínseco a la figura misma de maestro. Según sus análisis, esta desprofesionalización de la profesión docente devalúa el saber pedagógico al rango de lo práctico, desconociéndolo como campo epistémico e intelectual autónomo. De allí que el maestro queda atado a replicar deficitariamente los avances y descubrimientos especializados en otros campos del saber.

“El campo de saber de la pedagogía es disgregado, y sus criterios de verdad puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución, y otras del saber” (Zuluaga, Echeverri et al., 2003, p.23, como se citó en Saldarriaga y Vélez, 2015).

Esto mismo es señalado por Apple en su autobiografía *Conocimiento, poder y educación*, como un currículo mutilado para maestros:

“Cuando estaba siendo entrenado como maestro (y uso la palabra entrenado adrede) en uno de aquellos pequeños centros nocturnos de profesorado, prácticamente cada asignatura que tomaba tenía un sufijo específico: “para maestros”. Asistí a “Filosofía para maestros”, “Historia mundial para maestros”, “Matemática para maestros”, “Física para maestros” y así sucesivamente. La razón parecía ser que, como había asistido a escuelas marginales de una comunidad muy pobre y volvería a enseñar en esas escuelas, apenas necesitaba más que una comprensión superficial de las disciplinas del conocimiento y de las teorías que las sustentaban. La teoría era para aquellos que estaban por encima de personas como yo” (2015, p. 70).

Esta muestra de la devaluación de la formación sumada a la devaluación del saber pedagógico de los maestros constituye alguna de las notas características de la lógica positivista y tecnicista de una formación para maestros despolitizada, que responde a necesidades de escalafonamiento de los maestros para el “mejoramiento” de sus condiciones sociales y económicas, las cuales están siempre condicionadas por un sistema que condiciona el ascenso social del maestro y degrada el oficio de maestro a una dimensión institucional.

### ***1.10.3 De la proletarización a la profesionalización***

La precariedad del maestro ha estado acompañada por varias luchas y reclamaciones al estado que se parecen mucho sin importar el tiempo en que éstas se han dado. Es como si el tiempo no pasara frente a la falta de reconocimiento de los maestros, cuyas reclamaciones de hoy no se diferencian en mucho, de las que se hicieran siglos atrás; sin embargo el camino hacia la profesionalización ha significado una de las conquistas más insignes en la historia de las reclamaciones docentes.

**De la proletarización del maestro.** La proletarización del maestro es un fenómeno caracterizado principalmente como el proceso mediante el cual los maestros han venido perdiendo aquellas cualidades que hacen de ellos profesionales, o bien como la pérdida de aquellas condiciones laborales que les permitirían alcanzar dicho *status*. La mayoría de los teóricos sobre la *proletarización del maestro* como Apple (1987 y 1989), Jonck (1990), Launk y Asga (1988) y Densmore (1987) coinciden en afirmar que ésta corre por cuenta de una transformación en las condiciones de trabajo y en las tareas que realizan los maestros que los acercan a las condiciones e intereses de la clase obrera (citados por Jimenez, 1986). Esta lógica racionalizadora Contreras (1997), ha trascendido el ámbito de la empresa, como ámbito privado, y de la producción, en cuanto que proceso de acumulación de capital, para invadir la esfera del Estado. La tarea del estado será doble: por un lado, sostener la acumulación de capital como legitimarse a sí mismo y al proceso de acumulación mediante políticas de apoyo a la producción y a la reproducción.

La lógica de organización del estado respecto de sus políticas de favorecimiento al libre mercado en desmedro del sometimiento a la clase obrera obligada a poner su mano de obra a la venta del mejor postor es la lógica que se reproduce en la escuela donde el maestro es obligado a venderse a las exigencias del mercado y a convertirse en parte de la cadena de producción que, del mismo modo que el obrero que no conoce el producto final de la mercancía, no pregunta por el sentido de su acción. La enseñanza como el mismo proceso de producción de la empresa se asimilan del mismo modo que se asimila el proletariado al maestro. Apple describe este proceso de un modo que nos permite ilustrar este proceso:

“La progresiva racionalización de la enseñanza introducía un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control, al hacerlo dependiente de decisiones que pasaban al ámbito de los especialistas y de la Administración. La tecnologización de la enseñanza ha significado precisamente este proceso de separación de las fases de concepción de la de ejecución, según el cual a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza —al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia: lo que debería ocurrir en el aula—, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares” (APPLE, 1987, como se citó en Contreras, 1997, p.15).

La imposición de este sistema de control de racionalización tecnológica de la enseñanza sobre la acción de los maestros trae consigo indudablemente una pérdida de la autonomía que se traduce en una pérdida de su capacidad para reflexionar sobre las condiciones que le impiden realizar su vocación liberadora, donde debe reconocer su condición de opresión como la primera tarea para la construcción de una praxis emancipadora.

A lo anterior se suman procesos como el de la burocratización que favorece tanto la rutinización del trabajo docente como el aislamiento del profesorado para discutir e intercambiar experiencias profesionales; así como la intensificación fuerza a los maestros a apoyarse en los especialistas, que son quienes en suma tendrán la tarea de determinar cuáles son las soluciones a los problemas de la escuela.

No obstante, el círculo vicioso de esta proletarización se cierra cuando el saber que construyen los especialistas no pasa de ser un saber igualmente técnico e instrumentalizador. Porque en realidad los especialistas casi nunca desarrollan un saber que cuestione las condiciones denigrantes en que se encuentra el maestro. Y es este saber técnico el que entra a la escuela en forma de ciencia para explicar los distintos fenómenos que la aquejan. Respecto del saber medidor de la psicología se manifiesta Contreras (1997):

“(…) al quedar el profesorado sometido a las estructuras de racionalización de su trabajo, se ha visto cada vez más dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente” (Apple, 1986; Popkewitz, 1988; Popkewitz, 1991; Torres, 1991).

No obstante para Cabrera y Jiménez Jaén (1994) el proceso de proletarización de los docentes es un fenómeno más complejo que el de la simple proletarización técnica, pues no se puede analizar del mismo modo que el proceso de proletarización sufrido por los trabajadores en las fábricas o en las oficinas. La razón de esto es que en toda proletarización de los trabajos que tienen un componente intelectual se deben distinguir entre dos tipos de procesos de proletarización: el técnico y el ideológico. El primero produce una pérdida del control sobre el proceso de realización del trabajo; en el segundo se da una pérdida de control sobre los fines y sobre los propósitos sociales del trabajo. Pero en el caso de los docentes solo se dio el proceso ideológico, dando por resultado la pérdida de los valores y el sentido de sus pretensiones, quedando por otro lado las habilidades técnicas intactas, lo que les permite legitimar una diferencia de prestigio y reconocimiento. Derber, 1982, citado por Jimenez Jaen, 1988). Ello explica, las respuestas acomodaticias de los docentes y su falta de resistencia. Según lo anterior concluye Jiménez (1988), que son los mismos profesionales docentes los que en parte sustentan el proceso racionalizador y de las organizaciones para las que trabajan. Ello permite también explicar la creciente dinámica de racionalización.

Esto también permitiría entender fenómenos como el que exponen (Apple y Jungck, 1990, citados por contreras, 1997) según el cual, en ocasiones los enseñantes se comprometen con las políticas de legitimación del Estado a través de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, lo cual tiene el efecto sobre ellos de acabar siendo víctimas de los procesos de proletarización que estas políticas ponen en marcha.

Ahora bien, pese a que los anteriores análisis están hechos sobre la base empírica de estudios sobre la situación docente sobre todo de países anglosajones, adoptamos su veracidad para

nuestro contexto basados en la autoridad del educador popular Marco Raúl Mejía, quien en su recorrido por los diferentes contextos nacionales en expediciones pedagógicas, afirma que el maestro instrumental desconocedor de su historia y su saber no es nuevo; ha sido una constante a lo largo de la llamada civilización occidental Mejía (2000).

**De la profesionalización del maestro.** Según los teóricos de la proletarización del profesorado, la profesionalización se presenta como un mecanismo de resistencia de los docentes a la racionalización y descualificación de su trabajo, con el agravante de que muchas veces tal mecanismo ha encubierto ideológicamente la proletarización.

Para estos teóricos la profesionalización se presenta como una forma de diferenciación y reconocimiento social para un colectivo que cuenta cada vez más con una alta población desfavorecida socialmente. No obstante, plantea Contreras (1997), no se puede explicar la aparición del profesionalismo como ideología de defensa ante la descualificación sin entender la forma en que evoluciona el sentido de responsabilidad entre los enseñantes. Sin embargo, este argumento de Apple nos permite adelantar el papel fundamental que cumple la tecnificación bajo la idea de cientificidad de la que está influenciada la labor docente con pretensión de profesionalismo; ésta es una buena razón para el control que el Estado necesita ejercer sobre un oficio eminentemente cargado de poder ideológico y de posibilidad de resistencia crítica y transformación de las estructuras sociales.

La tecnificación del maestro puede ser una muestra de la presencia de la lógica del pensamiento positivista presente en las prácticas y políticas educativas de la escuela moderna.

Al problematizar la profesionalización aparece la necesidad de plantear la posibilidad de que mediante ella, los docentes tienen la posibilidad de un mayor compromiso y responsabilidad ética propia de la conciencia que todo maestro debe tener por las características mismas del oficio. Al respecto Contreras defiende que

“Necesariamente, el profesorado retiene un nivel de autonomía y de planificación en su trabajo. Es precisamente esta imposibilidad de separar radicalmente la concepción

de la ejecución lo que lleva a los intentos de desarrollar modos de racionalización del propio proceso de planificación o concepción que han de realizar los profesores, de modo que queden atrapados en la lógica del control por el proceso de tecnificación, abandonando la reflexión sobre los fines y asumiendo los de la institución” (Contreras, 1997, p. 27).

Pero también es necesario resaltar que esta idea de profesionalización ha ido teniendo una notable evolución, hasta el punto de que, el mismo Freire, señalara en algún momento a la profesionalización del maestro como condición para su autonomía, en términos de la necesaria dignificación de la carrera docente. Su profesionalización es pues condición para una praxis comprometida con la enseñanza como con el aprendizaje. Pero esta profesionalización no está orientada solo al desarrollo profesional de los docentes que les permitiría mejores condiciones sociales y económicas, cuanto al desarrollo de mayores capacidades para la reflexión y la autogestión del aprendizaje dentro de los espacios en los que se desempeña profesionalmente, entre colegas, en los procesos de formación de formadores y con las experiencias formativas que se suscitan día a día en las aulas y el contexto escolar, porque no hay mejores expertos que aquellos que los propios ejecutantes de las prácticas. Lo anterior invita a trascender la línea de formación dentro de los cánones de la escolaridad hacia procesos de formación dialógica entre los pares que conforman una comunidad académica de aprendizaje, procesos sin duda más reflexivos, autoformativos y de colegiamiento (Badillo, Gómez y León, 2019).

Lo anterior sintetiza la profesionalización de los docentes mediante procesos dialógicos y reflexivos donde se van ganando como sujetos en comunidad, con una palabra frente a sus prácticas, frente a sus problemas propios y frente a las necesidades y retos que su contexto les implica. En suma, es una profesionalización en la que los maestros conquistan su autonomía intelectual como verdaderos intelectuales públicos.

***1.10.4 La pedagogía crítica y la educación popular como horizonte epistémico- político para la formación de maestros.***

Desde la pedagogía crítica y la educación popular se constata la presencia de una buena cantidad de investigaciones realizadas por maestros comprometidos con una búsqueda intelectual que trasciende las fronteras de las aulas y de la escuela, y las fronteras de las prácticas pasivas destinadas a la reproducción de contenidos hacia la producción de nuevo saber pedagógico; una práctica intelectual que se empeña en continuar haciéndose las preguntas básicas de siempre para aventurar nuevas respuestas según los diferentes contextos históricos, sociales y políticos en que se insertan estas prácticas. Preguntas como qué significa educar? ¿Cuál es el sentido de hacerlo? ¿Qué es lo que hace una educadora o un educador? ¿Cuál es el tipo de conocimiento que tiene un educador? ¿Qué tanto es dueño de este conocimiento?, reflexionadas desde un enfoque crítico, plantean una ruptura epistemológica del saber y quehacer de los maestros y de los saberes que constituyen su subjetividad dentro de contextos institucionalizados de la escuela pública moderna, encaminados a la participación democrática y el compromiso con la transformación de las diferentes condiciones opresivas en que coexiste la educación, la escuela, y los maestros.

Desde esta perspectiva se destaca un tipo de sujeto a formar: el ciudadano, así como el tipo de formación a ese maestro que es el de la formación de una subjetividad pensante que por un lado logre soslayar la tendencia positivista de la formación instrumental que identifica esto con el entrenamiento en técnicas de pensamiento argumentativo y que, además, esté encaminada al empoderamiento de los sujetos en comunidad, para asumir con seriedad la tarea de pensar por sí mismo y desde la perspectiva de los otros, para criticar el pensar único moderno; y se mostrará además que el horizonte político y cultural para orientar esta formación será el democrático – participativo.

Pese a esto, la formación de maestros dentro del esquema dominante se sigue planteando como una práctica de despolitización en la medida que le retira a la acción docente toda connotación crítica para alzarse como principal conocedor y pensador de su práctica docente que, además, pueda poner en cuestión la lógica de este sistema de dominación. Esta lógica

es posible evidenciarla en los discursos asumidos por el sistema educativo, como son los discursos de la calidad, de las competencias y de las pruebas estandarizadas, las cuales han sido propuestas por especialistas externos a las realidades del aula y de la escuela, con lo cual el sentido y lugar político del docente esta puesto en cuestión dentro de este modelo dominante.

Nos ubicamos, entonces, en un contexto neoliberal incompatible con la configuración de sujetos con y en ejercicio de sus poderes: Lo sugiere Guiso (2010), sujetos políticos que se auto-reconocen como ciudadanos en su ejercicio docente. Es un contexto dominado por un modelo igualmente discordante con la construcción de sociedades democráticas y justas. Un modelo hostil a la vida no sólo de las personas sino también del planeta.

En tiempos oscuros para la educación y para los maestros y la escuela moderna “es urgente desafiar al neoliberalismo como tradición antidemocrática desde una pedagogía crítica como forma de resistencia y esperanza educada, donde docentes y estudiantes se puedan comprometer en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia social” (Giroux, 2013, p.13). Esto conlleva la debida problematización del lugar del maestro en la escuela, desde las políticas que el estado moderno neoliberal dicta como prerrogativas para la regulación de su tarea dentro de la escuela y su lugar dentro de la sociedad. Así pues, el lugar del docente en la construcción de políticas educativas, la participación en la construcción de los planes educativos como en la decisión sobre el *curriculum* y la capacidad de poner en cuestión los elementos ideológicos del *curriculum oculto*, decide en buena medida el carácter político que tienen ellos en una tradición de pensamiento.

En este orden de ideas se distinguen dos grandes tradiciones: aquellas en las que a los docentes se les reconoce una función política transformadora y aquellas en las que éstos no pasan de ser simples “mercaderes” del conocimiento, reproductores de los contenidos que otros más especializados han organizado para que ellos lo impartan. Cada una concibe al maestro, bien como sujeto político en construcción, o bien como sujeto pasivo, como ciudadano sin una palabra frente a su actuar, siendo esto último en realidad una posición política también, incluso la menos ingenua porque tiene el poder para deslegitimar la praxis

docente como acción y reflexión para la transformación democrática de la escuela. Ambas posiciones pueden ser descritas mediante nociones igualmente políticas. La primera mediante “nociones como opresión, deshumanización, positivismo, autoritarismo; la segunda mediante nociones como liberación, humanización, conocimiento científico verdadero, diálogo” (Kohan, 2020, p. 219).

El sentido político de la educación guarda así una relación directa con la formación crítica del pensar de los maestros, porque ninguna formación, sea cual sea su intencionalidad, puede negar su carácter ético ni político. Incluso el mismo y solo acto de negación constituye en sí mismo una acción política en la que se puede develar una intencionalidad de dominio a favor de la reproducción del sistema dominante, como puede develar intencionalidades contra-hegemónicas que se plantea modos distintos del decir y el hacer formativo. Así, la negación del carácter político de la educación tiene una gravedad tal que lo que acontece en el orden del discurso no espera solo constatar o describir un orden de las cosas tal y como podrían éstas presentarse, cuanto realizar un acto mismo que trasciende el solo acto del decir. La negación misma del carácter político de la educación constituye así un acto político dentro de la educación, que dentro de la formación a docentes cobra la forma de prácticas fundadas en la entrega de planes de acción, didácticas y metodologías hechas para que los maestros solo las apliquen sin cuestionamiento alguno de ellas ni de las intencionalidades sociales, económicas y políticas con las que son entregadas para la reproducción del sistema hegemónico.

Esta instrumentalización del lugar, la labor y la formación del maestro a manos de propuestas de formación docente de estilo antidialógico constituye según Giroux uno de los rasgos más característicos de la propuesta neoliberal y de la actual crisis de la educación. Los educadores reducidos a funcionarios del sistema de dominio sumaran a la tarea de reproducción de la ideología dominante y a la idea de que la formación nada tiene que ver con una práctica de concientización política de educadores y educandos.

### ***1.10.5 La configuración política de maestros críticos en la escuela moderna.***

En este marco epistémico la formación de maestros se ha problematizado dentro del pensar crítico el cual no responde a una moda o una forma más entre otras para formar en habilidades críticas. En un momento donde muchos hablan de pensamiento crítico y de habilidades para la argumentación para vencer a los demás en la contienda pública, la formación del pensar crítico no puede distanciarse de la forma dialógica a la que tanto nos invita Freire en varios momentos, que le permite a quien enseña acercarse a las condiciones históricas, biográficas y sociales de su discente.

“No se trata en exclusiva de un “diálogo dialéctico” donde se aspira a convencer al otro de unos argumentos o de un punto de vista sino más bien de un “diálogo dialogal” donde se reconoce al otro en su diferencia (etaria, geográfica, social, económica, religiosa)” (2018, Rafael Lucio Gil ... [et al.] p.144).

Este es un reconocimiento de la otredad de los otros como constituyéndose históricamente como *proceso complejo de construcción de voluntades*, tal y como nos lo permite entrever Quintar, (2018) en su bello ensayo sobre el pensar crítico: “en este reconocimiento se imbrica y articula la política. El diálogo dialogal es pues el lugar de enunciación de la otredad desde el cual se gesta la construcción de opciones de futuro como posibilidad” (p. 127).

A continuación, se caracterizan tres connotaciones esenciales de la formación para la configuración política de maestros críticos en la escuela moderna, que se pueden extraer del enfoque crítico.

**El maestro como intelectual público y sujeto pensante.** En *los profesores como intelectuales*, Giroux retoma uno de los puntos neurálgicos de la crisis de la educación: La ausencia de los profesores en las reformas educativas por exclusión y cosificación de la labor docente y por falta de participación activa de los mismos profesores en el examen crítico de la naturaleza y la reforma educativa. En este sentido Giroux se plantea la necesidad de un reconocimiento de esta situación como parte del reconocimiento de esta crisis y como condición para que los profesores entren al debate que los excluye, de modo que lo primero

que esta actitud les requiere será la de poner en cuestión la naturaleza y finalidad de la preparación del profesorado, los programas del perfeccionamiento y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. En otras palabras, lo que se le pide al profesorado es entrar al debate del cual ha sido excluido en la forma de un sujeto inteligente, crítico, participativo, es decir, en la forma de un sujeto político. Tal actitud supondrá la posibilidad de un posicionamiento de los profesores ante la opinión pública que les permita demostrar su importancia y papel determinante en los intentos de reforma de la escuela pública. En este sentido considera Giroux, habrá de encaminarse el aporte de su artículo, a saber: “desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores” (1990, p. 171).

Para lograr tal acometido se plantea la necesidad de un examen de las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que se ha llamado la proletarización del trabajo del profesor, así como la necesidad de una defensa de las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de la democracia, por lo cual considera vital “la defensa de los profesores como intelectuales transformativos que combinen la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a sus estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 1990, p. 171). Todo lo anterior para determinar lo que debería ser, desde su perspectiva crítica, el trabajo docente.

En este orden de ideas puede pensarse que la tarea de Giroux no se distingue mucho de la labor de los tecnócratas que le dicen al profesor lo que debe hacer y cómo debe desarrollar su currículo. Sin embargo, a modo de defensa del examen que se plantea el pedagogo anglosajón, tendríamos para decir a su favor que la labor crítica que éste ejerce, la realiza justamente como producto de una reflexión dentro del ejercicio mismo de la docencia.

Junto a la invitación y la exigencia de Giroux de que los profesores caminen hacia una praxis política que se apropie de su realidad mediante el ejercicio concienzudo y crítico de la realidad, está la invitación de Freire a que los maestros piensen críticamente. Esta formación implica un método y éste es desde esta perspectiva crítico- dialógico. Por tanto el diálogo es

el que produce la criticidad porque lo más crítico es la producción del saber descentrada del monólogo y centrada en la circulación del logos en un ir y venir constante de unos a otros donde quien aprende enseña y quien enseña aprende y aprende el aprender mismo como tarea constante e inacabada. Entonces si la praxis docente ha de ser praxis por su connotación política, la formación docente debe alejarse de manera decidida de toda práctica de instrucción o adiestramiento para realizar actividades. Por el contrario, la formación docente adquiere la connotación más propia de ser formación del pensar crítico para la formación de sujetos críticos que se toman en serio su lugar en el mundo como transformadores de las causas condicionantes de la opresión. La transformación es posible entonces gracias al establecimiento de una relación distinta con el saber y con el conocimiento y nunca producto del aprendizaje de ciertas habilidades o técnicas para el pensar. Ahora bien, si el pensar crítico está relacionado con un pensar distanciado, en un maestro este pensar crítico adquiere la forma de una enseñanza crítica que enseña a sus estudiantes a tomar distancia de sus realidades, de su mundo reducido, para aprender a ver lo que antes no había sido posible ser visto. El educador como intelectual se podría decir es un educador que enseña el pensamiento mientras piensa con sus estudiantes sobre los condicionantes sociales, económicos y culturales que impiden una praxis más pensante.

Un buen ejemplo de esta praxis la propone Freire (2005) en sus libros conversados donde discurre por varios temas que le competen por su vínculo con ellos, de modo que el ejercicio pensante con otro se torna práctica de pensamiento a dos manos, no para la prescripción a los oprimidos sino para la práctica social y epistémica en la que los oprimidos no reciben su libertad como donación sino como conquista mediante la lucha.

En la dedicatoria que aparece en el inicio de la pedagogía del oprimido, Freire hace alusión directa a los líderes revolucionarios que se solidarizan con los oprimidos en la causa de su liberación. Sin embargo, hay que anotar que el liderazgo revolucionario como el mismo oprimido, comparten la condición de llevar consigo al opresor. Como éste, su tendencia será la de prescribir al oprimido lo que debe hacer. Esta será - dice Freire- la tendencia del intelectual social, el cual pretende acercarse al oprimido para comprenderlo y proponerle lo que debe hacer. En este sentido tanto el oprimido como el intelectual se encuentran ante el

riesgo de desfigurar su acción cultural liberadora. Así pues, del intelectual como de todo líder revolucionario se requiere una profunda fe que le permita reconocer la potencia del oprimido y la necesidad de que su palabra sea dicha. Frente a esto Freire plantea la necesidad de reconciliar la escisión entre intelectual y masas populares en el campo del saber social.

**El maestro como productor de un conocimiento emancipatorio.** La percepción del conocimiento dentro de la perspectiva crítica, como es sabido, se alcanza por la mediación del mundo, mediación que deberá favorecer el docente. Esto se puede llegar a confundir con el hecho de que algunos dicen que el docente es el mediador entre el que aprende y el conocimiento, cuando en realidad la mediación la hace el mundo mismo o el objeto mismo a conocer. Entre el docente y el discente está el mundo, más el docente deberá hacer posible esta mediación. Este elemento constituye una gran diferencia con ciertas versiones del constructivismo, donde el docente es el gran mediador entre el aprendiz y el conocimiento, constituyéndose así en un facilitador. Para la posición crítica el docente no existe sin el discente, esto es, que ninguno de estos dos polos puede abrogarse el conocimiento. Diría Freire (2005), no se puede alienar la ignorancia en ninguno de los dos, porque el conocimiento como el mundo, son mediación. En esto consiste propiamente el constructivismo crítico. “Freire plantea la educación como un proceso dinámico de construcción, de apropiación, de crítica y autocrítica del conocimiento por parte de los sujetos involucrados para generar nuevos conocimientos y no reducirse a repetir o copiar los existentes” (Mafra, J. -. A, 2010. p.86). La formación docente desde una perspectiva crítica no puede ser pensada entonces solo como instrumento de desarrollo humano, sino como instrumento de liberación en un mundo cada vez más desafiante.

**El maestro como constructor de una esfera pública: militancia y resistencia.** Si la educación es un acto político es “porque la situamos en relaciones de poder desiguales que operan en la sociedad” (Apple 2015, p 72). Este es el contexto de la educación para el pedagogo crítico, y de allí debe partir para poder proyectar la transformación social como producto de luchas culturales libradas desde la escuela. Así, el educador crítico se debe preguntar por el cómo va a hacer para transformar las inequidades educativas y sociales y cómo es que su conocimiento provee las condiciones del pensamiento para esto. Se debe

cuestionar el conocimiento mismo con el que construye sus teorías y desde donde se acerca a los contextos para poderlos comprender.

En el anterior numeral se problematizó el conocimiento que desde la PC y la EP se propone dentro de los márgenes de la escuela moderna. Este conocimiento como se dijo no solo se pone en relación con el conocimiento de los objetos y en suma de lo que se ha dado en llamar la realidad. Es también un conocer que conlleva una acción y reflexión puesto en orden de transformación y al servicio de la liberación humana. De fondo entonces aparece la problemática de la liberación o emancipación que es posible operar mediante el conocimiento. Ello conlleva una problematización del conocer dirigido hacia la emancipación a través de la lucha y la resistencia. Esta nueva acción provocada por el conocer es lo que consideramos en este trabajo como el gran aporte de la PC y la EP y el lugar de enunciación de la militancia y la resistencia que opera toda pedagogía crítica.

Pero el subsuelo sobre el que esta noción del conocer se debe poner en marcha no es sin embargo el que provee las condiciones más favorables para su realización, sino el del mercantilismo propietario del capitalismo neoliberal, en que subsiste la escuela y los maestros, dado por la destrucción de espacios para la participación, para la construcción de un proyecto común de ciudad y de sociedad y, en últimas, la destrucción de un espacio donde sea posible la aparición de la singularidad como ya nos lo enseñó Hannah Arendt, única posibilidad para la política, es decir, para la vida que nos salva de la barbarie de cualquier totalitarismo.

Por este motivo hablar de militancia y resistencia no solo en orden a una epistemología moderna dominante es también considerar al conocimiento pedagógico como posibilidad emancipatoria desde el cual es posible también una didáctica crítica.

Llevándolo a los educadores críticos desde la tradición de la pedagogía crítica y la educación popular podemos destacar como nota característica en casi todos ellos, es su indiscutible militancia y resistencia a las condiciones que impone el gran sistema hegemónico. Esto se debe al cuestionamiento definitivo de esa teoría desligada del compromiso social y político

y al cuestionamiento también de la acción desprovista de reflexión, o lo que se ha propuesto como la relación entre teoría y práctica. No se podría afirmar que esta militancia sea simple acción toda vez que la acción no es práctica sin teoría. Las relaciones entre conocimiento y poder están dadas indiscutiblemente por el carácter comprometido de los sujetos que haciendo pedagogía crítica y educación popular no pueden separar su acción educadora de su compromiso social y político.

En este sentido son reconocidos los estudios críticos sobre currículo de Apple cuyo principal objetivo es desafiar la lógica hegemónica neoliberal que circunda al mundo entero pero que campea desde norte a sur américa. Como docente activista ha visitado varias universidades en los EE.UU como en varios países latinoamericanos problematizando siempre las difíciles relaciones entre el capital y el sistema escolar de los diferentes contextos que visita. De igual modo es reconocida ya la incesante y larga travesía emprendida por Paulo Freire por varios países de Latinoamérica, el África, Europa y Estados Unidos, siempre haciendo de su exilio una oportunidad para el encuentro dialógico con los oprimidos de las diferentes latitudes; activismo que cultivó la esperanza educada en una pedagogía de la esperanza.

Lo que se quiere plantear más que como relaciones intrínsecas entre pedagogía y apuesta por la construcción de una esfera pública es siempre una apuesta vital y frágil por una acción educativa que se la juega por lo público como el espacio privilegiado para el encuentro entre las mujeres y los hombres, para la transformación de sus realidades de opresión y para la transformación de ciudadanía.

El maestro es un constructor de una esfera pública porque abre su acción a las posibilidades de la construcción democrática de lo público y entra en debate para problematizar el lugar que hoy en muchas legislaciones subsumen la educación a los intereses particulares.

## CONCLUSIONES

¿Qué significa preguntarse hoy por el pensar crítico? ¿significa indistintamente y lo mismo en cualquier lugar del mundo? ¿tiene este preguntar el mismo sentido si se hace desde la centralidad del poder económico y cultural como si se hace desde las distintas periferias, desde abajo y desde el Sur? Y aún más: ¿Es lo mismo pensar críticamente desde cualquier periferia o cambia en algo este pensar cuando se sitúa en la interseccionalidad de los puntos de vista excluidos? ¿Qué nos dice una teoría crítica de la sociedad o cómo se configura en este sentido una pedagogía crítica hoy, cuando ser crítico está de moda, hoy cuando hasta la educación más neoliberalizada ha adoptado el desarrollo del pensar crítico como bandera de sus métodos y contenidos?

Si este ensayo ha pretendido dar algunas respuestas así sean provisionarias, a algunas cuestiones que se planteó al principio, casi ninguna de estas preguntas de cierre se puede identificar como cuestiones abordadas en él. Más bien emergen del sentido de lo dicho en este texto como ideas reguladoras que nos invitan a continuar indagando por el lugar que tiene la formación de un pensar crítico dentro de la escuela actual, en un mundo cada vez más abocado a un pensar único donde las subjetividades que somos se asumen como pensar propio, pensar original, pensar diverso. Pero en el gran enjambre digital del que irreductiblemente hacemos parte, la realidad nunca es lo que parece. Entonces quizá las únicas dos preguntas que haría falta hacernos aún serían: ¿qué es en este contexto el pensamiento crítico? y ¿cómo este pensar está en relación con lo que históricamente hemos sido y estamos siendo?

### 1.11 Recapitulación

Dentro de la problemática de la despolitización de la educación pública perpetrada por el dominio de la lógica hegemónica del capitalismo neoliberal en la escuela, se planteó la pregunta: ¿De qué modo es posible responder a los intentos de despolitización de la educación ideados por la lógica hegemónica neoliberal dentro de la escuela, a partir de la educación popular y la pedagogía crítica? La respuesta a esta pregunta planteó como hipótesis de trabajo que el pensamiento crítico latinoamericano en su cuestionamiento de la episteme

moderna podría constituir un aporte a la Educación Popular y a la Pedagogía Crítica en relación a la formación de subjetividades (formación del pensar crítico) que se asuman responsables de transformar su mundo. Estas subjetividades son indudablemente en la escuela moderna las subjetividades de los maestros – docentes- y de los niños, niñas y adolescentes que la constituyen – los discentes.

### **1.12 El sentido político de la educación**

La pedagogía crítica nos provee de una comprensión más amplia del sentido político de la educación y también del carácter ético del acto de educar toda vez que nos acerca a una consideración sobre nosotros mismos en tanto educadores, como sujetos activos y comprometidos en la transformación de la escuela y de las practicas propias como educador, mediante una pedagogía que pone en el centro a los sujetos de la educación y sus posibilidades. Esto lo hace a través de las teorías que dentro de la PC se desarrollan y a partir de las cuales se replantean comprensiones y se proyectan nuevas posibilidades investigativas para los sujetos que son los maestros. Pero también la pedagogía crítica es una nueva forma de praxis educativa que nos implica en nuestros compromisos con el mundo. Quiere decir que el educador que parte de la PC como derrotero para orientar su práctica pedagógica siempre quedará comprometido con la transformación de su mundo social y de sí mismo como sujeto político, haciendo de su acción educadora una posibilidad para la esperanza desde una acción reflexiva y una reflexión comprometida con el mundo que, al no dicotomizar su praxis, se hace verdadera posibilidad de transformación y resistencia, dentro de un mundo que ha globalizado la indolencia, el individualismo, el lucro, el silencio, la desesperanza, el miedo, la exclusión, la injusticia.

### **1.13 La formación del pensar crítico**

Se ha querido plantear algunos puntos para la reflexión en la sustentación de la tesis de que la formación del pensar crítico bien sea de educando o educadores, sean estos para la escuela o en otros ámbitos de educación no formal, deberá estar orientada a la formación de un pensar

autónomo del sujeto formador que le permita posicionarse como intelectual capaz de adoptar una posición crítica frente a la cultura a la que pertenece, frente a las ideologías no cuestionadas, sean estas de izquierda o de derecha, frente incluso a sus propias ideologías y frente a la defensa de derechos de minorías y de cuestionamiento de los desmanes de estas mismas minorías frente a los derechos de otras minorías. Es decir, que este pensar crítico se parece mucho a lo que sería una autocrítica de su propio pensar acrítico y del sentido común, fruto del pensar precario en que por defecto nos encontramos normalmente frente al mundo en que vivimos en la cotidianidad. Giroux ha planteado en este sentido que los maestros deben ser intelectuales que gestionen el pensamiento crítico propio y el de sus estudiantes, como camino para la construcción de sociedades democráticamente radicales. Pero en sus análisis de la ideología nos ha dejado claro que el lugar de esta enseñanza o formación del pensamiento crítico debe realizarse por caminos igualmente críticos, es decir, sin olvidar que la formación de la conciencia crítica se debe conjugar con las ideas que cercenan nuestras posibilidades de emancipación en juego con nuestros deseos y necesidades de lucha en un mundo no libre.

#### **1.14 Lugar del educador como intelectual**

El papel del educador intelectual pasará necesariamente por un ejercicio de democratización de las escuelas que, pese a ser espacios conflictivos de intercambio sociocultural entre los individuos que la cohabitan, influenciados por las dinámicas de la gran estructura social a la que pertenecen, desde una perspectiva realmente crítica son también espacios de resistencia a las dinámicas de reproducción a las que también está expuesta, que permiten que los docentes intelectuales puedan gestionar la reflexión crítica mediante la enseñanza del pensar crítico dentro de la escuela.

En este sentido es necesario mostrar en este espacio los elementos que constituyen los aportes de la crítica latinoamericana a la pedagogía crítica y la educación popular, así como evidenciar de qué modo, dentro de la matriz epistémica crítica. Ello permite la constitución de nuevas subjetividades.

### **1.15 El sujeto moderno y la formación de nuevas subjetividades**

La modernidad constituyente de la ciencia y los saberes de la escuela es también la modernidad constituyente del sujeto. Pero tal subjetividad constituida por la modernidad en cuanto entidad o esencia articulada especulativamente por el pensamiento, nada tiene de social o político. El cogito ergo sum cartesiano como el sujeto racional de Kant, se constituyen en el laboratorio de la cabeza de quien piensa y allí son irrefutables. Pero no es esta la subjetividad ni siquiera de quien lo piensa. El investigador, en la concepción de sujeto moderna, sea este Descartes, sea este cualquier científico social o natural, no está implicado con sus circunstancias propias. Este olvido ha significado históricamente el olvido de la condición histórica, social y política del sujeto. Y en gran medida somos hijos de una educación que nos ha formado bajo el yugo de este olvido. Casi todo en la escuela nos recuerda que somos sujetos sin contexto, sin biografía y sin historia. El reclamo de Zemelman en muchos de sus textos sobre epistemología es justamente ese mismo. Que no conocemos nuestra historia ni siquiera de un modo teórico. En términos escolares nos han puesto a hablar en términos de cátedras con lo que volvemos a la lógica moderna de creer que el quid del asunto está en acumular datos sobre eventos o en aprender conceptos sobre realidades universales como la paz, la economía, la sociedad. Con ello se produce una desencarnación del sujeto de su contexto social y simbólico desde el cual construye su subjetividad y dirige sus preguntas.

Pero el sujeto es trama, tejido de relaciones complejas que no se producen al interior de los individuos sino en las interacciones sociales. Solo desde allí podrán los sujetos ya no como individuos atomizados sino como individuos sociales construir la realidad, su realidad y actuar sobre ella. Tal es el sentido que para Freire tiene el acto educativo liberador, donde el contexto del sujeto, a la vez que es constituyente de su subjetividad, es constituido por ésta. De esta manera es necesario resaltar el gran aporte de la apuesta freiriana por rescatar el carácter social del sujeto que pone a dialogar su mundo de vida con la actividad misma de conocer, con lo cual transforma el mundo al tiempo que transforma las teorías que le sirven para comprenderlo, en un movimiento dialéctico incesante. Así mismo, el sujeto que aprehende el mundo es el mismo a quien la historia le ha arrebatado su palabra y le ha

imposibilitado su acción. De este modo la concepción dialéctica del conocimiento nos permite avanzar a la consideración de una dialéctica del aprendizaje donde quien aprende enseña y quien enseña aprende, desactivando así cualquier posibilidad de dependencia intelectual de unos sobre otros.

### **1.16 El reencuadre de lo crítico**

Frente a la hegemonía del actual modelo que relega a la educación al ámbito de la economía y de su lógica de la crueldad, lo que se plantea como definitivo y necesario en esta tesis es la importancia de un nuevo enfoque epistémico que permita un reencuadre crítico radical. Para esto será necesario un reencuadre mismo del enfoque crítico que pueda reformular en términos igualmente críticos su enfoque. Por eso el paso hacia Latinoamérica es necesario porque allí se identifica justamente este reencuadre epistémico de la crítica puesto mediante un reencuadre de la episteme misma con que se aborda la crítica. Esto es abordado como el aporte de la matriz epistémica latinoamericana la cual se presenta como alternativa a la matriz de pensamiento moderna. Por eso el centramiento en esa crítica de la episteme moderna por parte del pensamiento crítico latinoamericano. En este sentido la pedagogía crítica y la educación popular como líneas argumentales se presentan como tradiciones de pensamiento pedagógico crítico que recogen la tradición crítica latinoamericana que le puede abrir nuevas posibilidades a la praxis educativa que debe transformar a los hombres que tienen bajo su responsabilidad la tarea de transformar su mundo. El punto bisagra entre el pensar crítico latinoamericano y la pedagogía crítica de cuño latino y sajón sería en este sentido la cuestión de la crítica del conocimiento hegemónico en el contexto del capitalismo cognitivo.

En el contexto educativo la matriz de pensamiento moderna ha venido consolidando un proyecto pedagógico montado sobre el modelo de la lógica de los estándares y las competencias. Por su parte la crítica a la matriz dominante moderna por parte del pensamiento latinoamericano es una crítica a la matriz epistémica de pensamiento moderno. En este sentido es importante establecer algunos puntos de encuentro entre lo que podría ser una matriz crítica de pensamiento latinoamericano y la pedagogía crítica, y la educación

popular que en este ensayo no se restringe solo a la pedagogía crítica, amplía también sus horizontes a la educación popular como tradición ya reconocida como crítica.

En suma, existe una relación muy cercana entre el pensamiento crítico latinoamericano y la pedagogía crítica y la educación popular: ambas están orientadas a la producción de conocimiento orientado a la resistencia y el acompañamiento de procesos de liberación desde distintos contextos de opresión.

### **1.17 Puntos de encuentro entre la matriz del pensar latinoamericano con la PC y la EP**

Podemos identificar tres puntos de encuentro donde la matriz epistémica del pensar crítico latinoamericano le hace aportes a la pedagogía crítica y la educación popular.

**La posibilidad de una ruptura epistemológica dentro de la escuela.** El reconocimiento por parte de la pedagogía crítica de los saberes populares, ancestrales, campesinos, indígenas, plebeyos, laicos como saberes que han sido producidos como inexistentes permite avanzar en un camino del reconocimiento que permita la superación de la matriz epistémica hegemónica como matriz que instala una lógica de muerte y exclusión. Ello permitirá a estos saberes populares un *status epistémico* necesario para consolidarse como saber otro posible desde el cual reconfigurar el modelo crítico como modelo interpretativo por fuera de los márgenes ya establecidos por el pensar hegemónico. En este orden de ideas la pretendida universalidad en que se instaura el modelo hegemónico de la ciencia se reconoce como un modelo solo aplicable para el paradigma cientificista de la ciencia moderna. Con esto no solo ganan los saberes ancestrales como saberes otros. Se gana una perspectiva valiosa para la problematizar el mundo y las subjetividades otras dentro de la escuela. En términos concretos es poder validar como saber aportante el saber de experiencia de las comunidades autóctonas sin que éstas sean denigradas por los saberes modernos como la psicología, la biología o el psicoanálisis. No obstante será necesario que la escuela pueda ser pensada no solo desde un pensamiento postabisal sino como lugar donde el pensar postabisal es necesario para la formación de un pensar crítico dentro de la escuela. Pensar críticamente a la escuela debe

pasar así por un pensar que trasciende la criticidad europea y se reconoce del lado del excluido en el sur.

**La posibilidad de una reinención del saber de emancipación dentro de la escuela.** que permita reaprender la utopía como utopía crítica donde las aspiraciones de los oprimidos en el sur global puedan tener un lenguaje para ser nombradas. Esta reinención está en consonancia con la resistencia en la escuela popular a un pensamiento binario que ordena todo a la eficiencia y el lucro. Esta necesidad de la escuela moderna de darle a la pedagogía una orientación según fines establecidos por la lógica del tener deberá ser problematizada desde un cuestionamiento al saber tecnocrático que gobierna en la escuela moderna, desde la pedagogía como las políticas que rigen a los maestros. Ello permitirá replantear la lógica instrumentalista que se le da a todo lo que llega a la escuela. A la tecnología, a las ciencias que la interpretan, a los métodos que se aceptan.

**La escuela como lugar donde es posible la descolonización del pensar y del conocimiento.** Es definitivo el argumento de Boaventura de Sousa cuando afirma que más que teorías alternas debemos reconocer la necesidad de formular un conocimiento alterno. Como puede ser esto posible en la escuela, se pregunta uno de inmediato. ¿O es que debemos aceptar definitivamente el planteamiento crítico de la izquierda que luego de haber criticado a la escuela como lugar de la reproducción de las ideologías hegemónicas enmudece inmediatamente ante las posibilidades de transformación de ésta?

En este mismo orden de ideas nos puede aportar el pensamiento zemelmaniano toda vez que acogemos el pensar teórico como principio metodológico de rigurosidad y responsabilidad ética con el acto de conocimiento.

### **1.18 Consideración final**

Quiero terminar con la provocadora insinuación de Lola Cendales y Marco Raúl Mejía cuando en sus alocuciones nos invitan a considerar que sin una autonomía del pensamiento no es posible la búsqueda, la investigación y el cuestionamiento de las condiciones en que se

da el acto educativo. ¿Cómo puede ser posible hoy dentro de la escuela el pensar si no es como pensar en comunidades que nos permita la autocorrección, el diálogo y la comunicación entre pares, que nos permita la reconstrucción del mundo que ya hemos dado por entendido? La educación como derecho y bien público y como posibilidad de la construcción de procesos emancipatorios incluyentes, como invitación a construir procesos educativos distintos a los que nos imponen, a construir la diferencia para dar respuesta a las desigualdades históricamente impuestas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (2015) El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2370>

Contreras, José, (1997/2011) *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.

Debord, G. (1967/1995) *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.

Delgado, R. (2011) Acción colectiva y educación popular: Contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Fólios*, (33), 53.(60).  
<https://doi.org/10.17227/01234870.33folios53.60>

Diccionario. Paulo Freire/. Streck, Danilo R.; Rendín, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.).  
 - 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora, Belo Horizonte, 2008. Edición traducida al castellano. Lima, 2015. CEAAL. 526 pp.

Duhalde, M.A. *Pedagogía crítica y formación docente*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / Quintar, Estela ... [et al.]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar; Fabián Cabaluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Libro digital, PDF

Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2a Ed. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Ediciones.

Freire y Faundez. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI editores.

Ghiso, A, (2010) Pedagogía neoliberal o pedagogía del silencio. Pedagogía del excluido blog, [entrada en blog].

Gil, R. L., Morales, A. C., Catalán, J. H. T., del Carmen Avendaño Porras, V., Fuentes, C. P., Flórez, D. L., Bonilla, R. M., Malagón, R. Y., Rincón, H. L., Rodríguez, F. V., Herrera, G. M. R., Martínez, R. M. P., & Morales, F. O. (2018). Table of Contents. In R. M. P. MARTÍNEZ, G. M. R. HERRERA, & J. H. T. CATALÁN (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 9–10). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jhs.2>

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.

Giroux, Henry, La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, 2013, pp. 13-26 Universidad Nacional de La Pampa La Pampa, Argentina.

Horkheimer, M. (1974/2003) *Teoría crítica*. Amorrortu.

Horkheimer M, y Adorno, T (1994) *Dialéctica de la ilustración*. Editorial Trotta.

Jiménez J.M. (1986) Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarización. *Revista de educación*,(285), 231 – 245.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18632>

Kohan, W, (2020) *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.

Lander, E, (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

López, A.J. (2019) *Crítica de la razón precaria*. Premio Catarata de ensayo.

Mafra, J. -. A. (2010) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>

McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.

Mejía, M. (2008, mayo 22-24) Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día 1 del mes 06 de 2020].

Mejía, M. (2011) *Educación(es) en la(s) Globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. TOMO II. Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.

- Mejía, M. (2014) *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22,1-31. [fecha de Consulta 24 de abril de 2019]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898079>
- Mejía, M. (2015) Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur: *Pedagogía y Saberes*, (43), 37.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Mejía, M... [et al.] (2015) *La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos: Debate sobre calidad educativa en América Latina*. Serie: miradas desde la educación popular. CEAAL.
- Mejía Jiménez, Marcos Raúl, Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III. Ediciones desde abajo, 2020.
- Mignolo, (2015), *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología 1999 – 2014)*. CIDOB.
- Muñoz, D. (2013) Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. El Ágora USB, 13(1), 349-365. <https://doi.org/10.21500/16578031.89>
- Pinheiro, L. (2016) Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. De Raíz Diversa vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 45-79.
- Quintar, Estela ... [et al.] (2018) Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Rafael Lucio Gil ... [et al.] (2018) Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire; editado por Ruth Milena Páez Martínez ; Gloria Marlén Rondón Herrera; José Humberto Trejo Catalán. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Rivero Bottero, Raquel. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización: Education and Pedagogy in the context of neoliberalism and globalization. *Perfiles educativos*, 35(142), 149-166. Recuperado en 02 de octubre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982013000400010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000400010&lng=es&tlng=es).

Saldarriaga, J. (2015). De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares. [Tesis de doctorado, CINDE]. Repositorio CINDE.

Saldarriaga, O. (2000). Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, La primera versión fue publicada en la Revista. *Investigación educativa y Formación Docente*. Bogotá. U. DelBosque. N° 5/6 (Abr-Sep. 2000) p. 66-84.

Saldarriaga, O. *Investigación educativa y Formación Docente*. Bogotá. U. Del Bosque. N° 5/6 (Abr-Sep. 2000) p. 66-84.

Saldarriaga, O y Vargas, C. La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002», *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 287-318.

- Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclee de Brouer.
- Santos, B. (2006) *Renovar la teoría y reinventar la emancipación social, capítulo II: una nueva cultura política emancipatoria*. CLACSO.
- Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur*. Siglo XXI. Ediciones.
- Santos, B. (2017) *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Torres, Alfonso. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes* N.º 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 19-32.
- Walsh, C «Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder», Polis [En línea], 2003, Publicado el 19 octubre 2012, consultado el 30 abril 2019.  
[URL:http://journals.openedition.org/polis/7138](http://journals.openedition.org/polis/7138)
- Zemelman, H. (2006) *El conocimiento como desafío posible*. Colección: conversaciones didácticas.
- Zemelman, H. (2005) *Pensamiento teórico pensamiento epistémico*. En: *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos editorial.
- Zemelman, H. (2014) *Pensar teórico, pensar epistémico*. DOI - 10.13140/RG.2.2.18295.65442
- Zuluaga, Echeverri et al., (2003), *Pedagogía y epistemología*. Bogotá. Magisterio Editorial.