



¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?

José-Luis Ramírez-Romero
Nancy-Angelina Quintal-García

Resumen

En este trabajo caracterizamos algunos de las premisas centrales de la pedagogía crítica y analizamos si reúne los requisitos señalados por Moore (1987) para ser considerada una teoría general de la educación.

Palabras clave: pedagogía crítica, teoría crítica, teoría educativa, teoría general de la educación.

Pode ser considerada a pedagogia crítica como uma teoria geral da educação?

Resumo

Neste trabalho caracterizamos algumas das premissas centrais da pedagogia crítica e analisamos se reúne os requisitos destacados por Moore (1987) para ser considerada como uma teoria geral da educação.

Palavras chave: pedagogia crítica, teoria crítica, teoria educativa, teoria geral da educação.

Can critical pedagogy be considered as a general theory for education?

Abstract

This work characterizes some of the core principles of critical pedagogy and we analyze if the requirements set forth by Moore (1987) are complied with so as to be considered as a general theory of education.

Key words: critical pedagogy, critical theory, educational theory, general theory of education.

José-Luis Ramírez-Romero

jlrnr@golfo.uson.mx

Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Profesor Investigador de tiempo completo del Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora, México. Temas de investigación: *currículum*, formación de maestros, tecnologías de la información.

Nancy-Angelina Quintal-García

nanquin@uqroo.mx

Maestra en Educación por la Universidad de Quintana Roo, México. Profesora-Investigadora del Departamento Económico-Administrativo de la Universidad de Quintana Roo. Temas de investigación: educación superior, financiamiento a pequeñas y medianas empresas (PyME).

Recepción: 10/10/10. **Aprobación:** 16/2/11.



Introducción

Preocupados por analizar desde una perspectiva crítica los contenidos y las ideologías que se enseñan en las escuelas y por desarrollar “un lenguaje de posibilidad que permitiese crear prácticas de enseñanza alternativas capaces de desarticular la sintaxis de la lógica de dominación existente tanto dentro como fuera de las escuelas” (Giroux y McLaren, 1987: 278), diversos autores, entre los que destacan Michael Apple, Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, trabajan desde hace algunos años en la construcción y consolidación de la llamada pedagogía crítica.¹

Nacida en los sesenta-setenta como una reacción a la tendencia tecnológica dominante (Contreras, 1990), esta pedagogía aglutina a autores, además de los arriba citados, tan diversos como Young, Willis, Leonard y otros, quienes tienen en común sus posturas críticas tanto frente a la tendencia arriba mencionada como a la escuela tradicional.

De acuerdo con Jackson (1992) y Contreras (1990), la pedagogía crítica es un intelectualismo ecléctico que incluye la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo, la hermenéutica y la crítica literaria, y que propone un análisis de la función social, económica, política y cultural de la educación, enmarcada en el materialismo histórico. La pedagogía crítica también puede ser entendida como una postura ideológica de izquierda preocupada por asuntos relacionados con las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo y los movimientos pacifistas.

El análisis de la educación desde la perspectiva de esta pedagogía nos remite al escrutinio del rol

de la escuela y sus propósitos, del profesor, del *currículum*, de la dinámica del aula, de los métodos y de las técnicas, en tanto que instrumentos de reproducción de la cultura dominante y del mantenimiento del *statu quo*.

Desde su aparición en el escenario educativo, el número de autores y obras ubicados dentro de esta pedagogía o simpatizantes de la misma ha crecido exponencialmente, ganándose un espacio propio dentro de los enfoques que estudian los procesos educativos.

En este artículo pretendemos analizar si a poco más de medio siglo de su surgimiento esta pedagogía puede ser considerada, de acuerdo con los criterios propuestos por Moore (1987), como una teoría general de la educación. Para ello hemos estructurado el artículo en tres partes. En la primera presentamos los supuestos centrales en que se sustenta la pedagogía crítica; en la segunda desglosamos los componentes que según Moore (1987) debe contener una teoría para ser considerada una teoría general de la educación, y en la tercera, utilizando los componentes anteriores, analizamos los supuestos iniciales para determinar si la pedagogía en cuestión puede ser considerada una teoría general de la educación.

Supuestos e ideas centrales en que se sustenta la pedagogía crítica

La premisa inicial en que se sustenta la pedagogía crítica establece que vivimos en un mundo marcado por las contradicciones y las desigualdades sociales, donde los problemas sociales no son hechos aislados, sino consecuencia de los intentos de dominación de unos grupos sobre otros.

¹ *Pedagogía crítica* es el concepto utilizado por algunos autores tales como McLaren (2005 y 2005b), McLaren y Kincheloe (2007), Giroux (1988, 2010), Apple (2003) y Kincheloe (2008). Sin embargo otros autores le dan otras denominaciones, tales como teoría crítica de la educación (Young, 1993), didáctica crítica (Barco, 1996; Pansza, Pérez y Morán, 1996), teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), o ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988), lo cual sugiere que no existe un grupo homogéneo de pensadores que se definan de una única manera, sino pensadores o corrientes que comparten fuentes y puntos en común.



En el marco anterior, las escuelas son vistas como instrumentos al servicio de los intereses de la riqueza y del poder, pues mientras descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos (las minorías, los pobres y las mujeres), mantienen, transmiten y reproducen el *statu quo* y la cultura de los grupos dominantes. Las escuelas son entonces, de acuerdo con la pedagogía crítica, instituciones decididamente políticas, en donde diversas fuerzas sociales luchan por imponerse (McLaren, 2005).

Sin embargo, si bien los teóricos críticos califican a las escuelas como espacios de reproducción y dominación, también consideran que pueden ser espacios de liberación y un contexto donde florezca la crítica, se posibilite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos y emancipadores, y donde se generen espacios de diversidad que permitan a los alumnos salir del individualismo y conectarse con la realidad social.

Según McLaren (2005: 204), “La naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación”. Para ello, la pedagogía crítica integra entre sus principios fundamentales el proporcionar dirección histórica, cultural, política y ética a los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza (McLaren, 2005).

A fin de cambiar las escuelas existentes y construir otras realmente democráticas, donde todos y todas tengan cabida, la escuela pública, según la pedagogía crítica, necesita dar apertura a espacios ideológicos de debate social que representen expresiones culturales diversas y sensibilidades diferentes.

En el campo curricular, argumentan la inexistencia de objetivos y contenidos universales y

proponen como criterios para la selección de los mismos, que éstos sean reales, enseñen valores y sean seleccionados democráticamente.

Entre las críticas que se le formulan a los seguidores de esta pedagogía destacan las que los califican como excesivamente teóricos y/o les recriminan por no ofrecer respuestas o soluciones concretas a los problemas sociales; las que argumentan que utilizan un lenguaje muy complicado para los profesores; las que sostienen que los pedagogos críticos se quedan únicamente en el nivel de *concientización* sin poner suficiente énfasis en la acción política y en la organización, y las que señalan que la pedagogía crítica sobredimensiona los aspectos políticos de la educación.

A tales críticas, los defensores de la pedagogía crítica contraargumentan que la pedagogía que proponen es más una postura problematizadora que un modelo a seguir; que su papel, al igual que el de los educadores, no es tanto ofrecer “respuestas dogmáticas o preestablecidas a problemas sociales, económicos o políticos, sino alentar y estimular a cuestionar y a volver problemáticas las injusticias sociales existentes” (Farahmandpur, 2005: 17); y que utilizan un lenguaje aparentemente complicado pero necesario para explicar una realidad compleja, toda vez que el objetivo central de la pedagogía crítica es “armar a los maestros con una lengua vernácula crítica para ayudarles a reconocer las clases sociales como una relación social objetiva” (2005: 16). Sostienen así mismo que la pedagogía crítica es una invitación a desarrollar un lenguaje crítico, posibilitador y esperanzador, y que son los propios sujetos (profesores, alumnos, padres de familia, directivos comprometidos, etcétera) quienes deben asumir posiciones y emprender acciones políticas concretas. Más aún: inclusive quienes no se inscriben dentro de esta corriente, como es el caso de McNeil (1990), reconocen que el lenguaje marcadamente contestatario y crítico empleado en los primeros escritos de



los seguidores de este enfoque pedagógico ha sido modificado para incluir el lenguaje de la posibilidad. Finalmente, responden que no es que pretendan sobredimensionar los aspectos políticos de la educación, sino que tratan de poner en la mesa de la discusión aquellos presentes en cualquier proyecto educativo que hasta ahora han tratado de ser mantenidos ocultos en discursos tecnologistas y proempresariales que sólo benefician a las clases privilegiadas.

Componentes que según Moore (1987) debe contener una teoría para ser considerada una teoría general de la educación

Según Moore (1987: 6):

Toda teoría general está compuesta de suposiciones generales. Una de las más importantes es el compromiso con un valor, con una finalidad valiosa que sea factible de alcanzar; en este caso, una noción general del hombre educado. Esta teoría también tiene supuestos acerca del material con el que se trabaja, la naturaleza de los alumnos o, más general, la naturaleza del hombre, la naturaleza del conocimiento y las habilidades, así como sobre la efectividad de diferentes métodos pedagógicos.

Una teoría general, de acuerdo con Moore, debe también responder a la necesidad de contar con conceptos generados en las ciencias de la educación, ordenados de manera que sean útiles desde el punto de vista práctico y teórico. Estos conceptos nacen de la práctica, pero se analizan, se organizan y se transforman en teorías prácticas o específicas, en una primera instancia, o en teorías generales, si se profundiza en el análisis y en las temáticas abordadas (Moore, 1987).

Finalmente, “una teoría general difiere de una teoría limitada porque pretende dar un programa comprehensivo para producir un determinado tipo

de persona, un hombre educado, mientras que la teoría limitada se preocupa por asuntos educativos específicos, como la manera de enseñar una asignatura o de tratar a los niños de ciertas edades y capacidades” (Moore, 1987: 27-28).

¿Puede considerarse a la pedagogía crítica una teoría general de la educación?

Abordemos entonces el siguiente punto de este trabajo, consistente en analizar si la pedagogía crítica de la educación cumple con los supuestos en que debe sustentarse una teoría general de la educación para ser considerada como tal, planteados por Moore (1987).

El primer elemento a analizar: la finalidad o meta de la educación

Según Moore (1987), toda teoría, para ser considerada una teoría general de la educación, debe plantear las finalidades o metas que pretende alcanzar con la educación.

En el caso de la pedagogía crítica, según Freire (1985), las metas centrales de todo proceso educativo deben ser contribuir a la ‘*concientización*’ de los sujetos, entendida ésta como un “reconocimiento del mundo, no como un mundo ‘dado’ sino como un mundo en construcción” (1985: 106), e invitarlos a ejercer su “derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad” (1985: 50)

Para el logro de lo anterior, Giroux (2009) propone que la educación sea entendida como “una práctica moral y política cuyo propósito sea no solamente introducir a los estudiantes al gran conjunto de ideas y tradiciones intelectuales sino también enseñarles a involucrarse, a través del diálogo crítico, en el análisis y la comprensión de esos *corpus* de conocimientos heredados” (2009: 245). Como proyecto político: “la educación debería iluminar las relaciones entre conocimiento,



autoridad y poder. También debería llamar la atención a las preguntas sobre quién tiene el control sobre la producción de conocimientos, valores y habilidades, y debería iluminar cómo se construyen el conocimiento, las identidades, y la autoridad dentro de conjuntos de relaciones sociales particulares” (2009: 246). En suma, según Giroux (2009: 250), “la educación crítica debería inculcar en los estudiantes tanto lo que Zygmunt Bauman llama “...un disgusto con todas las formas de injusticia social producidas...” como el deseo de hacer que el mundo sea diferente del que actualmente es”.

Si bien, como se mencionó antes, los teóricos de la pedagogía crítica han dedicado gran parte de sus trabajos y estudios a desenmascarar la función que la escuela tradicionalmente ha tenido como transmisora de conocimientos y competencias predominantemente utilitarios y en pro del mantenimiento de los sistemas establecidos, paralelo a la crítica también han ido desarrollando, cada vez con mayor profundidad, un lenguaje posibilitador y lleno de esperanza al argumentar que si bien la escuela reproduce los valores dominantes y prepara a los alumnos para insertarse acríticamente en el sistema productivo, también puede ser un espacio privilegiado para gestar el cambio, para transformar los patrones culturales dominantes y para formar ciudadanos capaces de construir un mundo diferente.

Así, según la pedagogía crítica, el compromiso ineludible de los participantes en el proceso educativo es el de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes para tratar de transformarlas en unas más democráticas y justas. Se pretende pues que los y las alumnas se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr su emancipación, cuestionar las teorías y prácticas consideradas como represivas, y generar alternativas de cambio. Ahí

radica el poder de la educación según la pedagogía crítica: en su capacidad potencial para ayudar a la transformación de la sociedad, empoderando a los estudiantes para que sean capaces de colaborar en dicha transformación; habilitándolos para la apropiación crítica del conocimiento existente y para ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo, y enseñándoles a comprometerse con las luchas por la igualdad y la justicia social (Giroux y McLaren, 1986). De esta manera, la pedagogía crítica se identifica con aquellos que pretenden dar poder a los que no lo tienen y transformar las inequidades e injusticias sociales.

Por último, para los seguidores de la pedagogía crítica, otras de las finalidades o metas de la educación deben ser identificar los prejuicios y las estructuras que se han construido sobre tales prejuicios; documentar cómo adquieren forma las ideologías y las desigualdades; develar las conexiones entre conocimiento y poder, así como el carácter ideológico del *currículum*, y crear un alfabetismo “no funcional, sino crítico, poderoso, político, que posibilita el crecimiento de una comprensión y un control genuinos de todas las esferas de la vida social en las cuales participamos” (Apple, 2000: 42).

El segundo elemento de análisis: la naturaleza del ser humano y de los alumnos

Según Moore (1987), una teoría general de la educación debe también fincarse sobre supuestos relacionados con el material sobre el que se trabaja: los seres humanos en general y los alumnos en particular.

En el caso de la pedagogía crítica, explicitar dichos supuestos es a tal grado importante que para ellos “el reto de la pedagogía crítica debería estar íntimamente vinculado a las respuestas dadas a las siguientes preguntas: ¿Qué significa ser humano? ¿Cómo podemos vivir humanamente? ¿Qué acciones o pasos deben darse para poder vivir humanamente?” (Farahmandpur, 2005: 21).



Para Freire algunas de las respuestas a las interrogantes anteriores serían que “Los seres humanos somos seres históricos e inacabados” (2006: 25) “condicionados pero no determinados, por tanto, debemos reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro [...] es problemático y no inexorable” (2006: 21). Para él, “más que un ser en el mundo, el ser humano es una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros [...] Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe” (2006: 30). En este sentido, para Freire es de gran importancia que “quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2006: 36). Enseñar y aprender, exigiría entonces asumir que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (2006: 22), e implicaría “la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes [...]. En las condiciones del verdadero aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (2006: 28).

Para Giroux, por su parte, “tanto maestros como alumnos deberían ser vistos como intelectuales transformadores” (1988b: 100), donde “por intelectual transformador nos referimos a aquel quien ejerce formas de prácticas intelectuales y pedagógicas que pretenden insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política argumentando que la escuela representa tanto una lucha por significado como una lucha de relaciones de poder” (Giroux y McLaren, 1986: 214).

La pedagogía crítica también señala que hombres y mujeres nacemos en un mundo lleno de asimetrías donde el poder lo tienen ciertos grupos y con ello se hacen de privilegios, en detrimento de los derechos de los otros, por medio de instituciones y mecanismos sociales, tales como la familia, los medios de comunicación y la escuela.

Sin embargo, dicha situación de no libertad y asimetría, puede ser revertida en la medida en que nos concientizamos de que si bien como individuos somos influidos por la sociedad, también podemos influir en la misma. Esto último es de particular importancia para los educadores porque vislumbra el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de indagación o construcción donde los alumnos se pueden volver capaces de no aceptar el mundo como algo dado, sino como uno en construcción, y pueden comprometerse con la generación de un mundo sin opresiones, divisiones o discriminaciones.

Algo similar puede suceder en las escuelas: de acuerdo con la pedagogía crítica, los profesores y los estudiantes pueden decidir qué hacer en las escuelas aun cuando los contenidos culturales dominantes reflejen las normas de las élites y reproduzcan la desigualdad (Apple, 1986; Giroux, 1988), de ahí que según Giroux (1988:100): “Debemos de dejar de entrenar a los profesores para que sean sólo técnicos y prácticos eficientes. Necesitamos una nueva visión acerca de lo que es el liderazgo educativo de manera tal que podamos educarlos para que piensen críticamente, se ubiquen en sus propias historias, y ejerzan una responsabilidad moral y pública en sus roles como intelectuales críticos y transformativos”.

El tercer elemento: la naturaleza del conocimiento

Según Moore (1987), una teoría general de la educación debe también incluir algunos supuestos respecto a lo que debe enseñarse en las escuelas por medio del *currículum* escolar.



Si bien uno de los aspectos centrales abordados por la pedagogía crítica es precisamente el del *currículum* y lo que hay que enseñar en las escuelas, a los teóricos críticos les interesa fundamentalmente develar qué conocimientos, habilidades, competencias y valores se incluyen en el *currículum* oficial; por qué y para qué son seleccionados; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitimizan, para finalmente trabajar lo que a juicio de los pensadores críticos debería ser enseñado y quienes deberían participar en su selección y determinación.

Para la pedagogía crítica, el conocimiento, especialmente el escolar, no es y nunca será neutro, puesto que “el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado” (McLaren, 2005: 221). Por tanto, el análisis de los conocimientos seleccionados y de los agentes o sujetos que participan en su selección y determinación permite entender, según Apple (1979, 1995), quién tiene el poder. Para este autor, la selección y “la estructuración del conocimiento [...] que se realiza en nuestras instituciones educativas, está íntimamente relacionada con los principios de control social y cultural de una sociedad” (1979: 12). Para él, uno de los problemas básicos que los educadores deberían abordar es “empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y los recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual requeridos por una sociedad estratificada” (1979: 12). Otro quehacer de profesores y alumnos sería reconocer que “el conocimiento que llega a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte y que a menudo refleja las perspectivas y creencias

de poderosos segmentos de nuestra colectividad social” (1979: 20).

¿Quiénes deberían entonces, desde la perspectiva de los pedagogos críticos, seleccionar y determinar lo que se debería enseñar en las escuelas y cómo hacerlo?

Según ellos, para la selección y determinación de los contenidos escolares se requiere un “proceso democrático en el cual la gente —no sólo aquellos quienes se ven a sí mismos como los guardianes intelectuales de las tradiciones occidentales— pueda involucrarse en la deliberación de lo que es importante” (Apple, 2000: 192).

¿Entonces, qué contenidos enseñar? Los que democráticamente hayan sido seleccionados en cada escuela, comunidad, región o país y que fuesen amplios, liberadores e incluyentes. Aquellos que partiendo del análisis crítico de los contenidos escolares existentes permitan a los y las estudiantes una mejor comprensión y transformación de su mundo-mundos y los ayuden a construir otros mejores donde todos y todas tengan cabida, y donde los estudiantes aprendan mediante “la participación en el trabajo serio y comprometido en diferentes movimientos sociales a favor de relaciones educativas, culturales, políticas, económicas y personales más justas y solidarias” (Apple, 1996: 60). Contenidos concretos, vinculados a las realidades sociales, y significativos humana y socialmente hablando (Libaneo, 1982).

El cuarto elemento: el método pedagógico

Según Moore (1987), una teoría general de la educación debe finalmente plantear algunos supuestos que orienten la construcción o selección de métodos pedagógicos.

Al respecto es importante reiterar que, si bien en sus inicios los teóricos de la pedagogía crítica centraron sus esfuerzos casi exclusivamente en desconstruir y criticar los planteamientos de la



pedagogía tradicional evidenciando las posturas ideológicas y de clase subyacentes a dicha pedagogía, posteriormente empezaron tanto a proponer planteamientos o supuestos que posibilitasen a los educadores construir o seleccionar métodos pedagógicos concordantes con los postulados de la teoría crítica, como a proponer estrategias concretas o “bosquejos de una pedagogía crítica para el uso en el salón de clases” (Giroux y McLaren, 1998: 137).

Los planteamientos más conocidos tanto por el nivel de difusión alcanzado por su obra, la influencia ejercida sobre otros pensadores y educadores, como por haber sido aplicada y replicada en numerosas situaciones y países, especialmente en proyectos de alfabetización, son los del brasileño Paulo Freire y su pedagogía crítica, problematizadora, dialógica, liberadora, de la esperanza, del oprimido, o de la posibilidad² (Cfr. Freire, 1965, 1970, 2005). Para Freire (2006: 25), “enseñar no es transferir conocimientos o contenidos. Formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objetos, uno del otro”.

Los planteamientos y las propuestas de Freire giran en torno al diálogo y a enseñar, por medio del trabajo con palabras generadoras y del análisis de la realidad concreta de los educandos, a que éstos aprendan a expresar sus ideas y a transformar su mundo. Para él, “el diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente [...] nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970: 80).

Freire sostiene la necesidad de romper la educación “bancaria” y unidireccional que caracteriza a la mayoría de nuestras escuelas y generar una

nueva educación donde educadores y educandos aprendan a decir sus propias palabras, y a crear y recrear un conocimiento que les posibilite transformar la realidad e imaginar y construir otras mejores. Según McLaren (1998: 14):

una de las ideas más fuertes de Freire está centrada en su análisis de la alfabetización y el aprendizaje como un proyecto político subyacente que frecuentemente refiere como *concientización*: un proceso que invita a los estudiantes a comprometerse críticamente con el mundo y con los otros; que denota un reconocimiento del mundo no como un mundo “dado” sino como un mundo dinámicamente creado en el haciendo.

Basados en los trabajos de Freire y Bakhtin, Giroux y McLaren (1987) buscan posteriormente “construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voz estudiantil y diálogo crítico son centrales para el desarrollo de una pedagogía emancipatoria” (1987: 281). Para ello proponen a maestros y alumnos utilizar en sus clases lo que ellos denominan *análisis de discursos textuales*, consistente en:

analizar las representaciones e intereses socialmente contruidos que organizan y validan lecturas particulares de los materiales curriculares. Un análisis de este tipo, no sólo presta atención a las ideologías en torno a las cuales son producidos los textos, sino también permite a los educadores distanciarse del texto de forma tal que puedan descubrir las capas de significados, contradicciones y diferencias inscritas en la forma y el contenido de los materiales de clase (1987: 287).

Giroux y McLaren también sostienen que un educador crítico debe contribuir a “construir un

² Con esto no pretendemos reducir, como según Macedo (2001: 49) hacen algunos, el pensamiento de Freire a un método pedagógico, sino reconocer sus aportes en la construcción de una pedagogía alternativa.



modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipatoria” (1987: 281).

Muy cercana a la idea anterior está la de Coraggio, quien propone utilizar el diálogo y el intercambio de ideas así como los métodos centrados en el trabajo grupal y colaborativo, pues “mientras la pedagogía tradicional se asienta en una concepción de la cognición como proceso individual, una pedagogía crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado” (Coraggio, 1994: 16). Adicionalmente, Giroux propone:

hacer lo político más pedagógico [lo cual] significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas [...]. En parte esto sugiere que los intelectuales transformativos tomen en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje [...]. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula (1988: 65).

Farahmandpur, por su parte, argumenta que el método paradigmático de enseñanza de la pedagogía crítica debería fincarse en el método dialéctico, de manera tal que se tomasen como punto de partida las experiencias prácticas de los estudiantes y se las aprovechara para “ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás

y de las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones (teoría) [... además] ayudar a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo (práctica)” (2005: 15).

Carr y Kemmis (1988) consideran que para poder transitar de una práctica educativa tradicional hacia una práctica pedagógica crítica, es necesaria la incorporación de la “investigación-acción” dentro del aula, buscando con ello poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, puesto que, como sostiene Freire (2006: 30), “no hay investigación sin enseñanza ni enseñanza sin investigación” y es tan importante “conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente”.

La escuela, por su parte, debe ofrecer condiciones óptimas para que los estudiantes aprendan, así como oportunidades para que los estudiantes se involucren en sistemas de autocrítica y crítica social sin miedo al castigo, tratando de ayudarlos a ser seres más críticos, reflexivos y conscientes. Para la pedagogía crítica las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación, donde los estudiantes sean educados no sólo para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto (McLaren, 2005). Sin embargo, la pedagogía crítica considera que “el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe restringirse al ámbito del aula. El aprendizaje se da también en procesos extracurriculares simultáneos al proceso de educación formal. Incorporar la reflexión sobre dichos procesos es ganar recursos sumamente importantes para el proceso educativo” (Coraggio, 1994: 10).

En suma, podría sostenerse que los supuestos centrales propuestos desde la pedagogía crítica para orientar la construcción o selección de métodos pedagógicos acordes a la misma, serían que dichos métodos deberían ser críticos, dialógicos,



explorativos y colaborativos; estar orientados a incentivar la investigación y la indagación colaborativa; dar voz y poder a los estudiantes dentro y fuera de las aulas; ayudarles a reflexionar sobre problemas concretos y elaborar alternativas de solución; inducirlos a analizar críticamente discursos, textos e ideologías; motivarlos a trabajar con y para los otros, y resaltar “la importancia de transformar las escuelas y las comunidades en esferas democráticas públicas” (Giroux y McLaren, 1986: 238).

Conclusión

Hemos tratado de demostrar a lo largo de este escrito que la pedagogía crítica se sustenta en posturas claramente definidas y propuestas relacionadas con las finalidades a alcanzar por la educación; con la naturaleza humana en general y de los alumnos en particular; con los conocimientos que deben enseñarse en las escuelas, y con supuestos que orientan la construcción o selección de métodos pedagógicos, por lo que resulta razonable argumentar que reúne los requisitos señalados por Moore (1987) para ser considerada una teoría general de la educación.

Adicionalmente, una teoría general, de acuerdo con Moore, debe responder a la necesidad de contar con conceptos generados en las ciencias de la educación, ordenados de manera que sean útiles desde el punto de vista práctico y teórico. En el caso de la pedagogía crítica, algunos de los conceptos centrales propios de la misma o recuperados en ésta a fin de construir un entramado conceptual y dar sentido a sus planteamientos son *concientización*, democracia, solidaridad, esperanza, justicia, equidad, cambio, utopía, resistencia cultural, empoderamiento y no violencia. Desde dichos conceptos se analiza teóricamente la realidad y se pretenden formular propuestas concretas para la atención de problemas de la realidad o prácticos.

La pedagogía crítica cumple además con otro criterio establecido por el mismo autor, a saber: el de proponer un programa comprensivo para producir un determinado tipo de persona, dejando para las teorías limitadas el ocuparse de asuntos educativos específicos, toda vez que no se centra en una materia o nivel educativo en particular, sino en analizar y *desconstruir* los *curricula* y sistemas educativos dominantes en general, y ofrecer alternativas para su transformación y la de los sujetos que los conforman, como se muestra en el siguiente fragmento:

el *curriculum* es más que sólo una introducción de estudiantes a disciplinas temáticas y metodologías de enseñanza particulares. Sirve también como una introducción a un particular modo de vida [...]. Lo imperativo del *curriculum* es crear condiciones para un autoempoderamiento y autoconstitución de los estudiantes como un asunto eminentemente político y moral. Utilizamos el término “empoderamiento” para referirnos al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren los medios para críticamente apropiarse de conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata a fin de ampliar su comprensión de ellos mismos, del mundo, y de las posibilidades de transformar las premisas dadas por hecho acerca de la manera como vivimos (Giroux y McLaren, 1986: 221).

Más aún, la pedagogía crítica no sólo analiza la escuela dentro de su contexto histórico y los mecanismos concretos por medio de los cuales ésta reproduce en los alumnos la cultura, los conocimientos y los valores de la clase dominante, sino que paralelamente sostiene que la escuela también puede constituirse en un espacio liberador y transformador en la medida en que profesores y alumnos se conviertan en *intelectuales transformadores* dispuestos a cuestionar el *statu quo*, sus valores y su cultura, y a proponer, mediante prácticas



educativas más democráticas y dialógicas, alternativas que posibiliten la construcción de sociedades más fraternas, e inclusivas. Desde esta perspectiva, las escuelas son vistas como “sitios donde los conflictos deberían ser resueltos buscando desarrollar un orden social más justo, humano e igualitario tanto dentro como fuera de ellas” (Giroux y McLaren, 1986: 217).

Finalmente, la pedagogía crítica refuerza el papel ético y moral de las escuelas y señala a los docentes un “qué hacer” para que los alumnos se vuelvan críticos y comprometidos con la transformación de las condiciones actuales, en lugar de simples receptores y repetidores de contenidos.

Un punto de partida sería el reconocer la importancia de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica y de la posibilidad. Esto es, proporcionarles la terminología crítica y el

aparato conceptual que les permitirá no sólo analizar críticamente las limitaciones democráticas y políticas de las escuelas, sino también, desarrollar el conocimiento y las habilidades que permitirán avanzar las posibilidades de generar currículos, prácticas sociales en los salones, y arreglos organizacionales basados en y cultivadores de un profundo respeto por una comunidad democrática y éticamente fundamentada (Giroux y McLaren, 1986: 218).

Por las razones anteriores, consideramos que la pedagogía crítica no sólo tiene los méritos y reúne los requisitos necesarios para ser considerada una teoría general de la educación, sino que constituye una importante ventana a la esperanza en un mundo en el cual sin dicha esperanza, como correctamente argumenta Giroux (1988), sólo existirían las políticas del cinismo. ■

Referencias

- Apple, M. W. (2003), *The estate and the politics of knowledge*, Nueva York, Routledge.
- Apple, M. W. (2000), *Official knowledge*, 2a. ed., Londres, Routledge.
- Apple, M. W. (1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*, Paidós.
- Apple, M. W. (1995), *Education and power*, Nueva York, Routledge.
- Apple, M. W. (1986), *Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1979), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- Barco, S. (1996), “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica”, en Alicia R. W. de Camilloni, Ma. Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto y Susana Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Contreras, J. (1990), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Coraggio, J. L. (1994), *Pedagogía crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior*, Buenos Aires, Instituto Fronesis, http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-11.pdf [consulta: 18 de junio, 2010]
- Farahmandpur, R. (2005), “Prólogo a la cuarta edición”, en P. McLaren, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.



- Freire, P. (2006), *Pedagogía de la autonomía*, 11a. ed., México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2005), *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1985) *The politics of education: culture, power and liberation*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía del oprimido], Nueva York, Herder & Herder.
- Freire, P. (1965). *Educação como prática da liberdade* [La educación, práctica de la libertad], Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Giroux, H. (2010), "Lessons from Paulo Freire", en *The Chronicle of Higher Education*, (Octubre 17, 2010).
- Giroux, H. (2009), "The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, Universidad de Salamanca, pp. 243-255, http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3973/3995 [consulta: 29 de mayo, 2011].
- Giroux, H. (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Nueva York, Bergin & Garvey, (Critical Studies in Education and Culture Series).
- Giroux, H. (1988b), "Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience", en *Teachers as intellectuals*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- Giroux, H. y P. McLaren (1998), "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia", en *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 137-170.
- Giroux, H. y P. McLaren (1987), "Teacher education as a counterpublic sphere", en Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education*, Londres, The Palmer Press, pp. 266-297.
- Giroux, H. y P. McLaren (1986), "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 213-239.
- Jackson, P. (1992), *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, McMillan.
- Kincheloe, J. (2008), *Critical pedagogy*, 2a ed., Nueva York, Peter Lang.
- Libaneo, J. C. (1982), *Tendencias pedagógicas en la practica escolar*, Brasil, Universidad Católica de Goiás/Universidad Federal de Goiás.
- Macedo, D. (2001), "La perspectiva antimétodo: una perspectiva freireana", en Ana María Araujo Freire (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Barcelona, Graó.
- McLaren, P. (2005), *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI/CESU-UNAM.
- McLaren, P. (2005b), *Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire*, Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (1998), "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño", en H.A. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 11-39.
- McLaren, P. y J. L. Kincheloe (2007), *Critical pedagogy: where are we now?*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- McNeil, John (1990), *Curriculum*, Nueva York, Harper Collins.
- Moore, T. W. (1987), *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas.
- Pansza, M., E. Pérez y P. Moran (1996), *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika.
- Young, R. (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Cómo citar este artículo:

Ramírez-Romero, José-Luis y Nancy-Angelina Quintal-García (2011), "¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 114-125, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/141>. [consulta: fecha de última consulta].