

# CORRIENTES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS:

PROPUESTAS EDUCATIVAS Y FORMATIVAS PARA LA EMANCIPACIÓN HUMANA<sup>1</sup>

## CRITICAL PEDAGOGICAL TENDENCIES:

EDUCATIVE AND FORMATIVE PROPOSALS FOR THE HUMAN EMANCIPATION

---

*"Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse."*  
(Freire, 1983, p.50)

---

| **DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ GAVIRIA<sup>2</sup>** |

Recibido julio 11 de 2018  
Aprobado noviembre 15 de 2018

<sup>1</sup> Este trabajo hace parte de las bases teóricas de la investigación titulada: "Estado De La Educación Inicial En El Municipio De Rionegro: Formación De Los Agentes Educativos", Financiado por la UCO - 2018. Y de la tesis Doctoral titulada: "La concepción de lo humano y su educación - formación en la obra de Paulo Freire: aportes para una antropología filosófica y pedagógica crítico-latinoamericana", adscrita al Doctorado en Filosofía de la UPB – Medellín y asesorada por el Doctor Andrés Klaus Runge Peña.

<sup>2</sup> Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magister en psicología y candidato a doctor en filosofía. Miembro del Grupo SER. Profesor de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente.

## RESUMEN

Las pedagogías críticas son aquellas propuestas educativas y formativas centradas en la emancipación, es decir, en la liberación de los oprimidos. Estas pedagogías son: la ciencia crítica de la educación alemana, las teorías críticas de la reproducción francesas, las teorías críticas y poscríticas del currículo y la educación popular latinoamericana. En la primera parte del texto se tematizan los fundamentos epistemológicos de las pedagogías críticas, en concreto su orientación común, luego del siglo XIX, desde el interés emancipatorio. En la segunda parte se reconstruyen las ideas pedagógicas en torno a la educación como práctica de la libertad y de la formación como emancipación. En la tercera parte, se reconstruye el mapa de las pedagogías críticas, en sus articulaciones a las respectivas tradiciones educativas, y sus propuestas educativas y formativas. Por último se enuncian algunas conclusiones que podrían abrir nuevas pesquisas sobre el tema.

### **PALABRAS CLAVE**

*Pedagogías críticas, emancipación, educación y formación.*

## ABSTARCT

Critical pedagogies are those educative and formative proposals focus on emancipation; it means, on setting free the oppressed ones. Those pedagogies are Critical German science of education, critical theories on French reproduction, critical and post critical theories on curriculum and popular education in Latin America. In the first part, we work on the epistemological principals of the critical pedagogies, mainly on its common orientation, then after the XIX century, from

the emancipatory interest. In the second part, we rebuild the pedagogical ideas around education as praxis for freedom and the formation as emancipation. In the third Part, rebuilding the map of the pedagogical critics, its articulation to the proper educative traditions and its educative and formative proposals. Finally, we mentioned some conclusions that could open new insights about the topic.

**KEY WORDS**

critical pedagogies, emancipation, education and formation

## INTRODUCCIÓN

Se parte del siguiente supuesto para el desarrollo del texto: *Las pedagogías críticas son un saber experto, emergente en el siglo XIX, en torno a la pregunta por la educación como práctica de la libertad, la formación como emancipación y la pedagogía en tanto saber crítico que se configura como campo de fuerzas en tensión entre las siguientes corrientes pedagógicas: la ciencia crítica de la educación (pedagogía crítica alemana), las teorías críticas de la reproducción educativa (pedagogías críticas francófonas), teorías críticas y poscríticas del currículo (pedagogías críticas anglosajonas) y la educación popular (pedagogía crítica latinoamericana).*

Reflexionar en torno a las pedagogías críticas, es un ejercicio ético y político que va más allá de la acción instrumental y técnica de construir discursos y prácticas que se autodenominen críticas; el tema compromete en el sentir a los sujetos que se ocupan de su praxis. En el campo pedagógico ubica una exigencia adicional, el radical compromiso del encuentro con los otros, lo pedagógico implica lo relacional, y esto exige a los sujetos que están en relaciones pedagógicas ir al encuentro con los otros, intensificando y potenciando desde allí, sus propias subjetividades. La pedagogía en sus configuraciones críticas se hace un proyecto humanizador que va más allá de los dilemas de los métodos y de su reducción a modelos. Por lo anterior,

las ideas expuestas a continuación pretenden ubicar algunos supuestos que dan sentido a las pedagogías críticas o de interés emancipatorio en sus sentires y contenidos, tendientes a la transformación individual y colectiva en contextos históricos, cada vez más colonizados por mentalidades desesperanzadoras y mercantilizadas. Como lo expone el maestro Freire:

“Hay algo que está en el aire, en la Argentina, en Brasil, en el mundo entero, que nos amenaza. Ese algo es la ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual no tenemos nada más que hacer, según la cual la realidad es inmodificable” (Freire, 2009,p.36)

Para este trabajo la pedagogía se asume como un saber juicioso – reflexivo (Kant,2003) que se fundamenta en la comprensión crítica de las interpretaciones construidas social y culturalmente en torno a la educación y la formación. Siguiendo a Benner (1998) podría decirse que este saber experto o juicioso se establece en torno a tres campos teóricos: las teorías de la educación, centradas en la pregunta por la incitación o influencia social. Las teorías de la formación centradas en la pregunta por la configuración del sí mismo y sus ideales antropológicos y las Teorías de la pedagogía o pedagogía general (Herbart,1935) que se ocupa de la pregunta por ¿qué hace pedagógico lo pedagógico?, cierta reflexión histórico – epistemológica de la pedagogía sobre sí misma. Es de anotar que estos campos teóricos son asumidos de diferentes maneras dependiendo de las tradiciones y las corrientes pedagógicas.

En resumen, la pedagogía es un saber experto, emergente en el siglo XVII, en torno a la pregunta por la educación y la formación y se configura como campo de fuerzas en tensión entre tradiciones educativas como: la ciencia de la educación, las ciencias de la educación, las teorías curriculares y la educación popular (Runge, Muñoz y Ospina, 2015). En este sentido, sólo podría reconocerse como propiamente pedagógica la tradición educativa alemana, en su clara herencia epistemológica kantiana. Para la pedagogía alemana es fundamental intentar establecer una relativa autonomía de la pedagogía de otras ciencias del espíritu como la filosofía y la teología (Runge, 2007)

Para dar argumento a este supuesto se proponen a continuación los siguientes ejes temáticos: en primer lugar, un acercamiento a las bases o fundamentos epistemológicos de las pedagogías críticas, en concreto su

orientación común, luego del siglo XIX, desde el interés emancipatorio. En el segundo momento, se tematizan las ideas de las pedagogías críticas en torno a la educación como práctica de la libertad y de la formación como emancipación. En la tercera parte, se reconstruye el mapa de las pedagogías críticas, en sus articulaciones a las respectivas tradiciones educativas, y sus propuestas educativas y formativas. Por último se enuncian algunas conclusiones que podrían abrir nuevas pesquisas sobre el tema.

## LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

La base epistémica de las pedagogías críticas es la obra de Karl Marx y su crítica radical al capitalismo, caracterizada en sus fundamentos académicos, políticos y éticos, por la intención transformadora de llevar la emancipación a todas las esferas y realidades humanas. Lo anterior, expuesto de forma fundante en las tesis de Marx en el siglo XIX, permite entender que en la base de la teoría crítica hay un proyecto humanizador que parte del siguiente principio: *para transformar el mundo y emancipar al ser humano, este debe transformarse y emanciparse*. El compromiso ético y político de la teoría crítica implica como sujeto y contexto de cambio, la propia existencia humana. Para Marx en su libro *La cuestión judía (1843)*, es claro que la única posibilidad de llegar al cambio histórico es sobre la transformación de la propia vida, para él: "no sería posible la emancipación de los otros, si primero el sujeto no se emancipa a sí mismo" (Marx, 2009, p. 131). Estas ideas son de vital importancia para las diferentes configuraciones de la teoría crítica, pues sólo se es tal, si se asume el reto histórico - biográfico de hacer de sí mismo y de sus condiciones existenciales fuente de lucha y transformación.

Las pedagogías críticas, en tanto herederas y productoras de teoría crítica, se diferencian de otras pedagogías dado que su interés es emancipador. La emancipación como propuesta antropológica es una idea esperanzadora que defiende la condición humana, como condición de posibilidad, como motor histórico capaz de derretir los estuches férreos

de la "realidad histórica existente", de hacer posible "que todo lo sólido se desvanezca en el aire"<sup>3</sup> (Marx y Engels,1975) (Berman,1988).

La tradición crítica se asume como una tradición que abre sentido, que crece con la historia y que es capaz de ir más allá de los hechizos del entorno. En este sentido se hace conveniente recordar las tesis de Marx sobre la revolución permanente, idea que aparece en el autor en textos de juventud como *la Cuestión Judía (1843)*, donde expone que: "(...) sólo declarando la revolución como permanente y el drama político termina, por tanto, no menos necesariamente con la restauración de la religión, de la propiedad privada, de todos los elementos de la sociedad burguesa, así como la guerra termina con la paz" (2009,p.139). En *Las luchas de clases en Francia (1848-1850)* se encuentra la siguiente cita: "El socialismo revolucionario es la declaración de la revolución permanente, la instauración de la dictadura de clase del proletariado como paso necesario para la abolición de las distinciones de clase en general, para la abolición de todas las relaciones sociales que dependen de estas condiciones de producción para la subversión de todas las ideas que emanan de estas relaciones". Y en

<sup>3</sup> La expresión: "todo lo sólido se desvanece en el aire", aparece por primera vez en el *Manifiesto del Partido Comunista* escrito por Marx y Engels en 1848 de la siguiente forma: "todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas". Marshall Berman retoma esta figura literaria para escribir su texto de 1988, donde asume en el capítulo titulado: "todo lo sólido se desvanece en el aire: Marx, el modernismo y la modernización" que el estilo literario del manifiesto permite para las ciencias humanas y sociales un repertorio de figuras literarias de gran potencia crítica. En el caso específico de la idea de que todo lo sólido se desvanece en el aire, se encuentra la fuerza emancipatoria – transformadora que la burguesía desplegó en el mundo y que para la contemporaneidad ya no es su patrimonio particular, llegando a ser patrimonio común de la humanidad que se asume como constructora de historia, derretidora de realidades.

sus últimos textos, como en *Apuntes Etnológicos (1880, 1881, 1882)*<sup>4</sup> en el que plantea: “el determinante decisivo es la revolución permanente podría arrojar nueva luz sobre la problemática revolucionaria en muchas áreas” (1988,p.215). Como se evidencia en las citas anteriores la revolución como motor de la historia ha de ser constante o transitiva, es decir, tensionar permanentemente las realidades históricas y sociales existentes. Además pone el acento en la capacidad de cambio y transformación del sujeto. Para autores como Stuart Hall (2014) en su texto: *Notas de Marx sobre el método: una lectura de la introducción de 1857* y Hugo Zemelman (2005) en su escrito: *El Marxismo crece con la historia: su herencia presente (una lectura no exegética de la “introducción de 1857: para discutir y desarrollar)*, el marxismo ha de crecer con la historia, es decir, ha de acompañar y suscitar la revolución permanente.

La emancipación sería en sus implicaciones antropológicas y políticas, es decir, como emancipación humana y política, la defensa de la condición humana como potencia creadora. En cuanto emancipación humana el ser humano es un constructor permanente de su propia existencia, emanciparse es a su vez formarse, base político – pedagógica sin la cual no sería posible ninguna emancipación política. La emancipación humana requiere de la ilustración, por lo cual desde el siglo XVIII fue posible liberar las ideas de emancipación del campo jurídico hacia el campo filosófico – político (Koselleck, 2012, pp: 113 - 130). Así, el emanciparse ya no depende de una fuerza exterior devenida del *pater familia*, para el caso del derecho

<sup>4</sup> Con lo dicho somos en este texto de la idea de una continuidad del pensamiento de Marx desde sus escritos de juventud hasta sus últimas obras, tesis compartida por autores como George Lukács. Los escritos de juventud tienen una primera aproximación antropológico – filosófica al problema de la emancipación, como se puede atestiguar en sus textos escritos entre 1841 y 1846. Los trabajos de adultez relacionan la pregunta antropológico – filosófica con estudios de base empírica, centrados en la economía política y su crítica al capitalismo, propia de sus textos de 1857 a 1867. Por último y luego de sus bases antropológico filosóficas y sus estudios de economía política, emergen sus investigaciones de etnología, textos de 1879 a 1882, donde Marx se acerca a las ideas de antropólogos como Lewis Henry Morgan, con quienes compartía la tesis de una relación antropológica e histórica existente entre la variabilidad natural del fenómeno humano y sus consecuencias civilizatorias. Para Marx, desde el principio hasta el final, la condición humana es la existencia en el plano de un trabajo constante de la especie por generarse a sí misma, un trabajo vivo.

romano, o de un estado que reconoce derechos, en el caso de los modernos estados nacionales. Tampoco será la emancipación la derivación natural de un proceso vital, por ejemplo la idea de emancipación como mayoría de edad jurídica. En los casos anteriores el énfasis de la emancipación será un atributo o una concesión derivada de un poder externo, llámese adulto, estado o naturaleza. Entre el siglo XVIII y XIX el concepto de emancipación consigue ubicar como sujeto de ella, como su fuerza vital y potencia al ser humano, un ser que está ahí para hacerse constantemente. Marx será heredero de esa fusión filosófico – conceptual entre ilustración y emancipación, de allí que sea central en su obra la idea de la emancipación humana como trabajo del ser humano en torno a su propia existencia.

De otro lado, la emancipación política implica la lucha por el reconocimiento público de las emancipaciones humanas, es decir, la tensión que los sujetos desde sus cotidianidades generan a las estructuras estatales vía reivindicación de derechos. Es claro que ya en el joven Marx, una acción política que en clave crítica se quede sólo en la lucha por el reconocimiento del estado, deviene en una acción reformista e ingenua. La clave crítica y que despierta sospecha sobre el tema es la reducción sociológica de la realidad social y su conflictividad la regulación y la eficacia simbólica de la norma. Algo como pensar que por la reglamentación jurídica las realidades sociales concretas ya se han superado o cambiado. Estas críticas a la relación Estado – derecho están presentes en su texto: *“Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” (1844)*, en el que el autor escribe: “la filosofía alemana del Derecho y del estado es la única historia alemana que se halla al nivel del presente oficial moderno. Por eso el pueblo alemán tiene que deshacerse también de ésta su historia, hecha de sueños, y de sus condiciones sociales, y someter a crítica no sólo éstas condiciones prevalecientes sino también, al mismo tiempo, su prolongación abstracta” (Marx, 2008,p.101) Para el autor la base de toda crítica es la búsqueda de la emancipación humana, la liberación del ser humano de todo tipo de opresión.

En conclusión, la idea de emancipación heredada de las reflexiones de Marx, coloca como desafío a la praxis crítica la doble condición de: en primer lugar, comprometer al sujeto con su colocación histórica y existencial, de hacer algo de él con base en lo que ha heredado, con lo

que los otros han hecho de él. El ser se hace sujeto histórico en la continua lucha por su autoderminación, de su estarse haciendo en circunstancias y relaciones. De otro lado, implica una idea de la transformación social como revolución en marcha, como proyecto continuo que detona en cada sujeto, relación y contexto la búsqueda de la superación constante de toda realidad opresora, es decir, de aquella realidad que evite al ser humano ser más humano.

## REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Las pedagogías críticas, en tanto herederas y productoras de teoría crítica, comprenden y proponen la educación y la formación en la intención emancipadora de reivindicar al ser humano como sujeto histórico (Runge, Garcés y Muñoz, 2015). La pedagogía en sus múltiples configuraciones disciplinares y profesionales, asume como centro de su praxis la educación y la formación. Estas dos categorías implican la dialéctica socioantropológica existente entre influjo y Formación de sí, entre incidencia y encarnación. desde los clásicos de la pedagogía (Comenio, Rousseau y Kant) queda claro que la educación como fenómeno humano se caracteriza por la posibilidad humana de ser generados social, cultural e históricamente, de allí que, una clave para comprender el estado de humanización sea la educación (Runge, Muñoz y Ospina, 2015). La educación implica la lógica de incitación hacia, de influencia desde, con lo cual ésta se perfila sociológicamente como una estrategia para la reproducción o resistencia de cierto estado de cosas. Podría argumentarse que lo educativo da cuenta de un proceso de transmisión o de construcción social de ciertas ideas de ser humano. Para el campo pedagógico, esta lógica relacional tendiente a la incitación que caracteriza a la educación, configura las denominadas teorías de la educación (Benner, 1998) (Fullat y Sarramona, 1982) (Fullat, 1983). Estas teorías asumen pedagógicamente la problemática educativa humana, en cuanto reproducción de lo existente, es decir como teoría educativa afirmativa o como resistencia, es decir en tanto teoría no afirmativa de

la educación. La teoría afirmativa de la educación reduce la incitación social a mero adiestramiento, a la acción reproductora de la cultura existente. En cambio, la teoría no afirmativa de la educación comprende la incitación social como una acción social tendiente a la liberación o emancipación humana.

En complemento con lo anterior, la formación implica la lógica de configuración de sí, lo formativo atiende a la disposición que el sujeto va conquistando, con base en sus incitaciones educativas, de su propia existencia. La formación es un proceso continuo de darse forma el ser humano. Para Benner (1998) y Adorno (1998) las teorías de la formación pueden ser entendidas como teorías afirmativas o semiformativas (*Halbbildung*), en las cuales la capacidad humana de darse forma queda reducida a su momento adaptativo, siendo el sujeto formado aquel que se adapta a sus circunstancias. Las teorías de la formación no afirmativas o autoformativas (*Selbstbildung*) proponen al sujeto formado como aquel capaz de ganarse a sí mismo, tensionando y transformando sus circunstancias. Esta última manera de comprender la formación es la propia de las pedagogías críticas o emancipatorias, que en sus perspectivas educativas y formativas puede ser vista como una pedagogía no afirmativa (Runge y Piñeres, 2015)

Por lo anterior, la educación se hace humana y no simple adiestramiento animal o determinación técnica, por que tiene implicaciones formativas en los sujetos, que siempre serán activos en las relaciones educativas, de allí la conocida frase de Freire: "nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los seres humanos se educan entre sí con la mediación del mundo" (1983,p.69). La formación se hace humana - concreta, es decir, humanización, en cuanto permite reconstruir y proponer praxis existenciales de auto constitución del sujeto, con base en realidades, relaciones y procesos educativos. La formación en su relación dialéctica con la educación, permite comprender al ser humano formándose de manera continua, en sus relaciones y contextos, no como una entidad metafísica por fuera de la historia.

En resumen, para las pedagogías críticas, sólo sería posible entender la educación y la formación como conquistas que el ser humano realiza en torno a sus circunstancias, de allí que la educación implique transformación y la

formación emancipación. La educación como transformación es un proceso social tendiente a la superación de las distintas maneras de opresión, es un proceso pedagógico y político tendiente a la incitación sobre la necesaria búsqueda humana de realidades históricas más libertarias, donde el ser humano pueda desarrollar todas sus potencialidades sin detrimento de los otros y lo otro. La formación como emancipación, coloca en la inexorable condición humana, la autorresponsabilidad de cada ser humano de ser sujeto, como productor de su propia existencia, lo formativo - emancipador exige del ser humano su auto empoderamiento para hacer de sí el principal y primer contexto de posibilidad de la transformación social.

## LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

Las pedagogías críticas han tenido en la historia del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, diferentes manifestaciones, todas ellas adscritas a las tradiciones pedagógicas, existiendo por ello pedagogías críticas alemanas, pedagogías críticas francófonas, pedagogías críticas anglosajonas y pedagogías críticas latinoamericanas (Álvarez, 2002). Es pertinente recordar que todas ellas están fundamentadas en el interés emancipatorio. En las siguientes páginas se desarrollarán cada una de estas corrientes pedagógicas críticas.

### La pedagogía crítica alemana o ciencia crítica de la educación

En el contexto histórico de lo que se ha denominado en la epistemología de la pedagogía como la tradición pedagógica alemana o *Ciencia de la Educación*, existe desde principios del siglo XX, una corriente pedagógica denominada *Ciencia Crítica de la Educación* o pedagogía crítica alemana (Wulf, 2000, pp. 129 – 175) (Runge, 2007, pp. 115 - 160), la cual intenta desde sus praxis educativas y formativas, responder a preguntas como: ¿Qué hace crítica a la pedagogía crítica? ¿Cómo educar después de Auschwitz? ¿Qué retos formativos le coloca al sujeto la formación entendida como emancipación? para esta corriente pedagógica, representada por autores como Mollenhauer, Klafki, Adorno, entre otros., la centralidad en la emancipación se justifica en el interés de permitir en el ser humano, como sujeto histórico, mayor consciencia de sus existencias y sus contextos.

El principal foco de atención de esta propuesta emancipadora, será el intento de confrontar al sujeto con sus propias herencias, que para el caso de la Alemania de posguerra tendrá gran sensibilidad sobre las herencias fascistas y autoritarias que aún perviven psicosocialmente en los sujetos (Adorno,1998). La responsabilidad política y pedagógica, hace de la formación el reto del sujeto de responsabilizarse sobre las herencias que dejará a las futuras generaciones.

Aunque la pedagogía alemana se configura hegemónicamente en el siglo XIX como *Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu*, tiene una antesala crítica con Marx y en parte con la crítica neohumanista a la profesionalización de la educación (Klafki, 1990) (Vierhaus, 2002). Comprender qué hace a una pedagogía ser crítica es la pregunta epistemológica y política de base de la ciencia crítica de la educación, y será este interrogante el que permitirá la configuración de su relativa autonomía de otras corrientes pedagógicas alemanas como: la pedagogía de las ciencias del espíritu y la ciencia empírica de la educación. La ciencia crítica de la educación o pedagogía crítica alemana se consolidó en la primera mitad del siglo XX, principalmente después de 1945 influenciada por el marxismo y el posmarxismo de la escuela de Frankfurt (Wulf, 2000,pp:129 - 140). El lugar común de su distinción es su interés emancipatorio de allí que en relación con la *Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu*, de la que es heredera, pretenda trascender su interés práctico – comunicativo, dado que la crisis de la civilización o la decadencia de occidente no podría comprenderse sólo desde la interpretación de su tradición. Para los pedagogos críticos alemanes, fuertemente impactados por la Escuela de Frankfurt, se requiere de una teoría crítica capaz de ir más allá de los límites hermenéuticos de la propia civilización (Horkheimer,2003). La crítica a los hermenéuticos pedagogos recaerá en su incapacidad para enfrentar con radical crítica la barbarie de la sociedad moderna industrial.

Con respecto a sus críticas a la ciencia empírica de la educación, o pedagogía positivista alemana, los pedagogos críticos confrontarán las limitaciones de su interés técnico para la transformación de las realidades de explotación y destrucción. Al contrario, será precisamente este interés el motor del supuesto avance socio- técnico y con él la colonización y cosificación del mundo de la vida por el sistema (Habermas,1999,pp:19 - 29), asuntos que

están en la primera línea de las críticas y propuestas de la *Ciencia Crítica De La Educación*.

En relación con la pregunta por ¿cómo educar después y contra de Auschwitz?, sólo será posible para los pedagogos críticos pensar y proponer acciones educativas en clave de la superación del fascismo, por ello, sus propuestas educativas son no afirmativas, o tendientes a la incitación de la emancipación humana (Adorno, 1998, pp:79 - 92). Una práctica educativa se legitima pedagógicamente desde la ciencia crítica de la educación si propende por la liberación humana y social (Wulf,2000,p.156) (Muñoz, 2013)

Por último, pensar la formación desde la ciencia crítica de la educación es pensar en la no afirmación de la alienación humana (Runge y Piñeres, 2015). Sólo es comprensible la formación como emancipación humana como crítica terapéutica del sujeto a sus propias ataduras u opresiones.

En síntesis, para la ciencia crítica de la educación la pregunta central será por cómo educar después y contra de Auschwitz (Adorno, 1998). La crítica inmanente a la cultura y el saber. La crítica ideológica al sistema mundo. Y la crítica terapéutica al opresor interno, al interés por desalojar de sí las monetarizaciones y burocratizaciones del mundo de la vida.

### **La pedagogía crítica francófona o teorías críticas de la reproducción**

Para el devenir histórico de la pedagogía en el ámbito francófono, es decir de la tradición pedagógica francófona, también denominada *Ciencias De La Educación*<sup>5</sup>, la perspectiva crítica sobre la educación ha estado representada por las denominadas *Teorías Críticas De La Reproducción Social* consolidadas en el siglo XX (Álvarez, 2002), que en sus diálogos interdisciplinarios con la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la antropología de la educación, la psicología de la educación, la historia de la educación y la pedagogía, han podido denunciar los trasfondos políticos existentes en las formas de reproducción social

<sup>5</sup> Las ciencias de la educación emergen a principios del siglo XX en suiza desde el eco durkheniano positivista y con la creación del Instituto de Ciencias de la Educación o Instituto Rousseau (Mielaret)

expresadas en la educación, que incluso pueden llegar a ser reducidas a la mínima expresión de aparatos ideológicos del estado.

Para la década del 60 emerge una segunda generación de las ciencias de la educación de orientación crítica. Después de mayo del 68 la crítica pedagógica será a las posturas funcionalistas de la reproducción social vía educación. Autores como Bourdieu, Passeron, Althusser, Foucault, Deleuze y Rancière tensionarán estas tesis y reivindican la educación como posibilidades de resistencia – sublevación. Así, el centro de la crítica es el develamiento de las formas de dominación del sujeto y las sociedades expresadas en la supuesta naturalización de ciertos procesos educativos y sus influencias formativas en los sujetos. Será interés de esta corriente pedagógica defender los procesos de subjetivación del ser humano, sus maneras múltiples de configuración como tema central de la educación, tomando con ello distancia crítica de las propuestas educativas de sujeción – funcionalización de los seres humanos (Álvarez,2002).

Por lo anterior, puede decirse que las teorías críticas de la reproducción social fundamentan sus propuestas educativas atendiendo las subjetividades sublevadas, las movilizaciones sociales y sus transformaciones políticas (Touraine, 1999,pp: 273 - 296)

### **La pedagogía crítica anglosajona o teorías críticas y poscríticas del currículo**

En el entramado socio histórico anglosajón, emergen pedagógicamente los denominados *Estudios Científicos En Educación*, también denominados *Teorías Curriculares*. Estas se consolidan a principios del siglo XX en Estados Unidos con una orientación sustentada en ciencias comportamentales y estratégicas siendo en consecuencia *Teorías Técnicas Del Currículo* (da Silva, 2001,pp:11 – 20). En esta tradición pedagógica, emerge en el siglo XX, las denominadas teorías críticas del currículo, que a diferencia de las teorías tradicionales o técnicas, ubican como centro pedagógico y político de la pregunta por la educación y la formación la resistencia. Con la resistencia el énfasis es puesto en la capacidad de los sujetos individuales y colectivos de generar alternativas, desde sus vidas cotidianas, a los macro poderes ejercidos y representados pedagógicamente en dimensiones curriculares

como: las políticas educativas, los ordenamientos institucionales, los poderes administrativos, la regulación estatal, las exigencias del mercado, los planes de estudio, entre otras (da Silva, 2001, pp:21 - 100)

En la década del 60 se configuran las teorías críticas del currículo con el cuestionamiento por la pertinencia escolar. Temas como el racismo y el machismo serán detonantes de la crítica a las maneras instrumentales en que las posturas técnicas del currículo propusieron sus prácticas educativas. (Stenhouse, 1984). Inicialmente la crítica se concentrará en la vida de las escuelas, sus concreciones institucionales e impactos subjetivantes, y sus consecuencias políticas y culturales en la reproducción del sistema social (Mclaren, 1997).

Para la década de los ochentas la crítica al currículo se expande más allá de las fronteras de la escuela, llegando a la crítica curricular de las manifestaciones mundo vitales de la industria cultural, es decir, a las influencias educativas alienantes de la industria del espectáculo en las maneras en que los consumidores se asumen desde las campañas propagandísticas o comerciales. El ser humano en tanto consumidor queda reducido a mero reproductor del sistema, por ello las denominadas teorías poscríticas del currículo asumen como centro de su propuesta pedagógica la pregunta por la identidad y sus maneras múltiples de constituirse, tensionando la unidimensionalidad de la construcción de identidades consumistas (da Silva, 2001, pp:101 - 175)

En conclusión, para esta corriente la resistencia sólo se hace tal, si en su accionar se tiene una claridad emancipadora, de allí que autores como Giroux, McLaren, Appel reivindiquen el potencial transformador de la resistencia siempre y cuando ésta, ofrezca alteraciones y alternativas a lo que resisten.

### **La pedagogía crítica latinoamericana o educación popular**

Por último, existe la tradición pedagógica latinoamericana, también conocida como *Educación Popular* o *Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. La peculiaridad de esta tradición es su emergencia histórica y política como una postura claramente crítica, es decir, para la historicidad de la pedagogía

latinoamericana, con mucha claridad en la segunda mitad del siglo pasado, lo pedagógico en América Latina sólo puede devenir crítico, dadas las condiciones de posibilidad en donde hacen su aparición (Muñoz, 2013a). Para Freire, la aparición de las pedagogías críticas en América Latina se da en el contexto de sociedades cerradas, autoritarias y anti democráticas que se objetivan históricamente en los regímenes militares de la época (Freire, 1983). Esta peculiaridad de la pedagogía latinoamericana es sincrónica con otras posturas críticas del sur como la teología de la liberación, la sociología de la liberación, la filosofía de la liberación, la psicología de la liberación, entre otros. El común denominador de estas lecturas de mundo en clave latinoamericana es su orientación emancipadora, con temas y praxis que hacen importantes aportes a las teorías críticas eurocéntricas.

Comprender la base epistémica y política crítica de las pedagogías críticas latinoamericanas, exige una reconstrucción de sus fundamentos teóricos y prácticos, así como de sus diferentes configuraciones. En términos generales, puede reconocerse como lugar común de estas pedagogías, aspectos como: en primer lugar, la centralidad en la pregunta y defensa del sujeto histórico, tesis que recuerdan las ideas de Simón Rodríguez, de José Martí y de Mariátegui, sobre la importancia de pensar el sujeto revolucionario en América Latina (Muñoz y Hurtado, 2015), reconociendo las ideas que al respecto han producido las teorías críticas eurocéntricas, pero trascendiendo sus sesgos contextuales y situados. Con lo anterior, para la Educación Popular los sujetos revolucionarios y sus fuerzas de cambio se presentan en diferentes rostros, no sólo en la figura obrera, también la figura indígena, afrodescendiente, campesina, entre otras.

Otro de los lugares comunes de la Educación Popular, es la reivindicación de la contextualización de dichos sujetos, en tanto sujetos que se mueven en la doble implicación de ser producidos por la historia y ser productores de historia (Muñoz, 2013a). En América Latina esta lógica de la teoría crítica se hace más radical, en tanto las realidades contextuales son variopintas e híbridas, son síntesis de diferentes tendencias y generan tensiones y posibilidades con manifestaciones multiformes a las lógicas de modernidad - colonialidad existentes. La lectura de contexto en clave de reivindicación de condiciones de posibilidad de los sujetos, hace de estas pedagogías críticas unas pedagogías esperanzadoras que en la búsqueda

de condiciones de posibilidad y potencia de los sujetos, reivindican sus saberes y poderes, sus vidas cotidianas como campos de resistencia y de producción de alternativas civilizatorias (Muñoz, 2013).

Un tercer aspecto, que está en la configuración psicogenética y sociohistórica de los sujetos revolucionarios de estas pedagogías, es la comprensión social - comunitaria de ellos. Si bien, en su generalidad las teorías críticas hablan de la condición social y política del sujeto histórico, para las perspectivas latinoamericanas: la solidaridad, la fraternidad, la cooperación se hacen raizales en nuestras constituciones de sujetos. De allí, las propuestas de prácticas pedagógicas solidarias y dialógicas que persiguen la vinculación social desde el reconocimiento e importancia educativa y formativa del encuentro con los otros y con lo otro (Muñoz, 2014).

Estos lugares comunes tendrán en las pedagogías críticas diferentes configuraciones, si bien se puede enunciar como basamento de estas pedagogías, la preocupación por lo popular, entendido como concreción histórica de maneras de movilización de sujetos en situaciones de opresión, lo popular tendrá diferentes implicaciones en relación con contextos y situaciones de opresión concretas (Dussel, 2006, pp: 87 – 93). Algunas de las configuraciones de pedagogías críticas desde Tijuana hasta la Patagonia, o como lo expone el profesor Marco Raúl Mejía (2011), en las pedagogías del sur son:

La educación popular en la lógica del reconocimiento de los legados indígenas en América Latina, y las raíces formativas y educativas que tiene actualidad en un proyecto de resistencia y transformación cultural, en voces como las de Mariátegui, Manuel Quintín Lame y en la actualidad en la perspectiva de la pedagógica de Enrique Dussel y las propuestas que profesores como Escobar, que rescatan la propuesta pedagógica del movimiento indígena zapatista.

Los trabajos de educación popular que centran su potencial político y pedagógico emancipador en la reivindicación de los derechos humanos y la resistencia a modelos políticos fascistas, con trabajos como los del profesor Abraham Magendzo en Chile y Alfredo Ghiso en Colombia.

También existente lecturas de la educación popular desde sus propuestas de producción de saberes y poderes, que en clave emancipadora permiten en el campo de cierta ecología de los saberes otras miradas al mundo, autores como Boaventura de Sousa Santos en Brasil, Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres en Colombia pueden orientar esta perspectiva.

Otros trabajos que vinculan el tema de la educación popular con el tema narrativo, en la idea de recuperar las subjetividades de los sujetos en relaciones educativas y formativas, como los aportes de María Consensao y Eliseu Clementino de Souza en Brasil, Gabriel Murillo y Martha Cecilia Herrera en Colombia, Daniel Suarez en Argentina.

Los trabajos de educación popular en conexión con la reivindicación de la diáspora africana, con autores como Zaida Cierra en Colombia y Catherine Walsh en Ecuador.

El trabajo de educación popular y medios alternativos de comunicación, sus implicaciones educativas y formativas en la configuración de audiencias críticas y alternativas, con los aportes de Argentinos como Jorge Buergo y Chileno Mario Kaplún, de pensadores en Colombia como Jesús Martín Barbero, y Mexicanos como Delgado.

La posturas de educación popular y la formación de maestros y maestras, con los aportes desde Colombia de la profesora Olga Lucía Zuluaga y el profesor Jesús Alberto Echeverri, desde argentina los trabajos de Silvia Grinberg, Pablo Pineau y Mariano Narodowski, entre otros.

La educación popular centrada en el tema antropológico y pedagógico de la reivindicación del ser humano como ser con vocación histórica de ser más, que puede ser leído en clave de emancipación o de concienciación en el caso de Paulo Freire, o como sujeto potente en la lectura de Hugo Zemelman y Estela Quintar.

Para esta orientación de la pedagogía crítica latinoamericana, en la reivindicación de la condición histórica del ser humano de ser más, o en el reconocimiento de su potencia y colocación, el ser humano se hace responsable desde su formación crítica - emancipadora de las ideas, imágenes o representaciones que configuran sus vivencias. el sujeto

mínimo que tiene alojado en sí al opresor, es aquel que no se responsabiliza de su propia existencia, y asume de forma adaptativa y contemplativa como los movimientos extrínsecos de la cultura, la sociedad, la política y la historia le impactan y le mueven. en cambio, el sujeto erguido o aquel ser en proceso de concienciación, se hace potente en cuanto es capaz, desde la reconstrucción y autocrítica de sus vivencias, de tomar postura frente a esos movimientos, su potencia es el reconocimiento de las fuerzas intrínsecas que hacen de la condición humana, una experiencia abridora de sentido. Para Freire, Zemelman y Quintar, la pedagogía crítica es una pedagogía de la dignidad del estar siendo, una pedagogía liberadora que hace del sí mismo una afirmación.

En resumen, la Educación Popular en tanto pedagogía crítica centra su interés en la liberación atendiendo el grito de los oprimidos, poniendo su saber hacer al servicio de las luchas sociales contra todo tipo de opresión.

## CONCLUSIONES

En conclusión, la tesis filosófica, política y pedagógica de la emancipación humana se constituye en la base de toda pedagogía crítica. Como ya se dijo, para Marx la emancipación humana, en tanto revolución de sí, es la base de toda emancipación política, entendida como la revolución con los otros. Aquí la idea de emancipación imprime a las teorías de la educación la reflexión y praxis en torno a emancipaciones políticas. Y a las teorías de la formación la idea de emancipación humana.

Estas corrientes pedagógicas críticas se configuran en el contexto de las tradiciones pedagógicas del siglo XIX, siendo en su generalidad las siguientes: la ciencia de la educación alemana y sus ideas de la emancipación como ilustración o autonomía; las teorías críticas de la reproducción francófonas y sus tesis de la contra hegemonía política; las teorías críticas y poscríticas del currículo anglosajonas y sus tesis sobre la resistencia cultural; y la educación popular latinoamericana y sus tesis sobre la liberación humana. Su lugar común será el interés emancipatorio derivado de las tesis de Marx.

Por lo anterior, no existe una pedagogía crítica en singular, existen pedagogías críticas como campo de fuerzas en tensión en torno a la educación como práctica de la libertad y la formación como emancipación.

Aún queda por registrar los movimientos de pedagogías críticas en Asia y África, con corrientes como el posorientalismo, la poscolonialidad, el africanismo, la diáspora africana, la afromodernidad, entre otras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ÁLVAREZ (2002). *Pedagogías críticas: conocimiento y poder*. En: Investigación pedagógica en Colombia. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- BENNER (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- BERMAN (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Da SILVA (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- DUSSEL (2006). *20 tesis de política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE (1983). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FULLAT Y SARRAMONA (1982). *Cuestiones de educación*. Barcelona: CEAC.
- FULLAT (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- HALL (2014) *Notas de Marx sobre el método: una lectura de la introducción de 1857*. En: sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- HABERMAS (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

- HERBART (1935). *Pedagogía general, derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: ESPASA – CALPE.
- HORKHEIMER (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KANT (2003). *Pedagogía*. Madrid: AKAL.
- KLAFKI (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. En: Revista De Educación No 291. Páginas: 105 – 127.
- KOSSELCK (2012). *Desplazamiento de los límites de la emancipación. Un esbozo histórico – conceptual*. En: Historia de conceptos. Madrid: Trotta.
- MARX Y ENGELS (1975). *Manifiesto del partido comunista*. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- MARX (1988). *Apuntes Etnológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MARX (2008). *Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. En: Escritos de juventud sobre el derecho (Textos 1837 – 1847). Barcelona: Anthropos.
- MARX (2009). *La cuestión judía*. Barcelona: Anthropos.
- MCLAREN (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MEJÍA (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MUÑOZ (2013). *Pedagogías críticas y transformación de subjetividades*. En: Revista Kavilando. V. 5 No 1. Páginas: 39- 44
- MUÑOZ (2013a). *Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria*. En: El Ágora Usb ISSN: 1657-8031 v.13 fasc.1 p.155 – 163.
- MUÑOZ (2014). *“Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx”*. En: Revista Perseitas, ISSN 2346-1780, Vol. 2, N°. 2, 2014, págs. 186-203
- MUÑOZ Y HURTADO (2015) *El Maestro Simón Rodríguez: Un Pensador De La Educación Crítica Latinoamericana*. En: Revista Kavilando. V. 7 No 1.
- RUNGE (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- RUNGE, MUÑOZ Y OSPINA (2015). *Relaciones del saber sobre la educación y formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica*. En: Revista Pedagogía y Saberes No. 43. Páginas: 9 - 28.
- RUNGE, GARCÉS Y MUÑOZ (2015). *La pedagogía como campo disciplinar y profesional*. En: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Medellín: Siglo del Hombre Editores.
- RUNGE Y PIÑERES (2015). *Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semi formación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración*. En: Revista Itinerario Educativo. N.º 66. P. 249-280.
- STENHOUSE (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- TOURAINÉ (1999). *La escuela del sujeto*. En: ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIERHAUS (2002). *Formación (Bildung)*. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol XIV.
- WULF (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia y ASONEN.
- ZEMELMAN (2005) *El Marxismo crece con la historia: su herencia presente (una lectura no exegética de la "introducción de 1857: para discutir y desarrollar)*. En: Voluntad de conocer. Barcelona: Anthropos.