



# Resignificar la pedagogía crítica para construir una escuela democrática

## Resumen

El presente documento es producto de una reflexión teórica generada a partir de la discusión de algunos principios generales de la pedagogía crítica, que se dialogaron con el análisis de la realidad empírica, en una investigación etnográfica sobre las relaciones políticas en la escuela. Se analizan algunos presupuestos de la pedagogía crítica como la caracterización de la educación bancaria contra la que se posicionan los educadores críticos. Además se desentrañan los dispositivos de dominación directa y sutil que a través de la palabra, cobran forma en las relaciones pedagógicas. Se realiza una reflexión sobre el valor de la palabra para lograr una praxis emancipadora, se detalla el proceso de problematización, denuncia, concienciación y transformación que le constituyen.

El documento intenta realizar un diálogo entre los supuestos de la pedagogía crítica y algunas propuestas concretas para construir una escuela democrática desde nuestro contexto ac-

tual. Se inicia explicando cómo se conciben las escuelas, al currículo, al maestro, al estudiante y el acto educativo, desde el ámbito político. Se delimitan además las fronteras que establece la pedagogía crítica con otros ámbitos o disciplinas, tales como la psicología y la sociología, de las cuales, se recuperan algunas nociones para concretar la propuesta de escuela desde una mirada crítica, pero también adecuada a las necesidades del contexto y la cultura de su comunidad. Finalmente se comparten algunas posibilidades que aporta la pedagogía crítica para transformar nuestras escuelas, convirtiéndolas en agencias sociales críticas.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, escuela, dominación, resistencia, emancipación.

## Abstract

This document is a product of a theoretical reflection based in a discussion between some principles of critical pedagogy and the empi-

\* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Edo. de Chihuahua

rical reality information recovered through an ethnographic research about political relations in school. Some assumptions of critical pedagogy are analyzed, such as banking concept of education against which, critical educators are struggling. Also, this paper shows the domination dispositives that involves the pedagogical relationships. It talks about the power of the words in the emancipatory praxis, details the problematization process that the students and professors live in class. Explains the denunciation, the announcement and transformation are a important components of the emancipation.

The document tries to get a dialogue between the critical pedagogy principles and some proposals to build a democratic school in actual social context. It starts explaining how schools are conceived, the curriculum, the teacher, the student and the educational act, This analysis from the political sphere. The borders of critical pedagogy are delimited with other disciplines, such as psychology and sociology, from which some notions are recovered to built a school proposal from a critical perspective. This proposal considers the needs of the social context and the community culture. Finally, the document explains how the critical pedagogy principles could be used by toget the school transformation, they can be converted in social agencies.

**Key words:** Critical pedagogy, school, domination, resistance, emancipation.

## Introducción

Las políticas educativas neoliberales que se han implementado en México los últimos años, han sometido a las escuelas a una dinámica que, regida por los estándares empresariales de calidad, eficacia y competitividad, envuel-

ve a las escuelas en dinámicas administrativas burocráticas y las aleja del desarrollo y fortalecimiento de los procesos académicos, pues la exigencia de responder a estándares impuestos por organismos financieros internacionales a través de mecanismos de evaluación como las pruebas PISA, justifica un modelo pedagógico centrado en los contenidos (Kaplún, 2002), el cual, deberá tener como centro de atención el entrenamiento de los estudiantes para que emitan la respuesta que los exámenes exigen de él. Esto implica que se cuestionen las formas en que se promueve el aprendizaje en las aulas, la participación del profesor en la transmisión de contenidos, y por supuesto el rol que funge el alumno en este proceso.

Esta realidad nos interpela como educadores y como investigadores educativos a resignificar los supuestos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y culturales que nos permitan leer el contexto, develar sus contradicciones y construir estrategias para una educación que responda a las necesidades del contexto de los estudiantes, su cultura, su raza y a sus necesidades sociales. El presente escrito intenta modestamente, iniciar esta ardua tarea.

El documento que aquí se presenta parte de algunas nociones recuperadas de la pedagogía crítica, principalmente aportaciones de Paulo Freire (1997) para realizar un análisis crítico de la realidad, así como de la sociología crítica que coadyuvan a identificar procesos de dominación, hegemonía, así como de resistencia y emancipación. Posteriormente se vierten elementos que pudieran contenerse en un modelo pedagógico sustentado en una pedagogía crítica, que sin la intención de ser una receta, brinden pautas a los educadores e investigadores para construir en colectivo una propuesta que



nos permita incidir en nuestro contexto inmediato a través del trabajo pedagógico.

### **Principios teóricos de una pedagogía crítica**

Una premisa fundamental de la pedagogía crítica es romper con la educación bancaria, cuya denominación se deriva del acto de educar traducido a un depósito de comunicados por parte del que conoce sobre el que ignora. Este acto se desarrolla principalmente a través de la disertación, emplea el verbalismo como método básico para transmitir información. Este acto trasmisivo ubica al educador como una figura central, pues será él quien tiene la legitimidad de elegir los contenidos a depositar. Su autoridad es indiscutible dado que le enviste el poder que le otorga el saber legitimado a través de su formación profesional.

Otro rasgo distintivo de la pedagogía crítica es el valor que se le confiere a la palabra como medio para acceder al proceso de concienciación y de empoderamiento, que permitan a los oprimidos actuar sobre su realidad. Cuando la palabra de una cultura dominante mutila la palabra de otra cultura, la de los oprimidos, no sólo les niega la posibilidad de conocer las significaciones del mundo, sino la generación de nuevos sentidos de los hablantes desde los que puedan reinventar el presente y construir el futuro (Martín Barbero, 2002). Esta invasión cultural se desarrolla a través de diversos procesos, algunos muestran un rostro más duro que otros, pero finalmente el resultado es el mismo, transmitir, traspasar las ideas hegemónicas del mundo que los oprimidos deben recitar y con ello suplantar su voz para impedirle que piense y construya su mundo.

El nodo de “la dominación habita en el len-

guaje a través de dispositivos de neutralización y amordazamiento de la acción –del trabajo– contenida en la palabra. El gusto por la palabra hueca, por la algazara y la palabrería no es sino la contracara del mutismo profundo que se expresa en la ausencia de participación y decisión” (Martín-Barbero, 2002: 27). Con la supresión del derecho a decir su palabra, los oprimidos se convierten en presas fáciles de una dominación ideológica que se les presenta como omnimoda y eterna. Cuando se han acostumbrado a que en sus espacios resuene la voz del púlpito como la representante de ellos mismos, los oprimidos habrán legitimado el poder de un sistema social que les cosifica y somete, llegando incluso a poner a la disposición de este poder sus energías y recursos, que se traduce inefablemente en un acto tácito de violencia simbólica (Bourdieu, 2000).

Para la pedagogía crítica el valor de la palabra como medio para la emancipación estriba en el enfrentamiento político que a través de ella puede gestarse. Este enfrentamiento se no se puede explicar sin la noción de concienciación, el cual, se identifica como producto de un proceso educativo liberador que se desarrolla a través de la comunicación, donde se conjugan “la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en su cabeza antes de hacerla, para poder realizarla” (Freire, 2001:53).

Emanciparse de una realidad opresiva parte siempre de una problematización de la reali-

dad, destacando el análisis político, económico y cultural de la misma. En este proceso se funden las experiencias concretas de la vida cotidiana con las herramientas teóricas del educador, quien tendrá que utilizarlas para complementar el análisis que expresan los oprimidos, rescatando su palabra, guardando silencio para tener una comunicación verdadera con ellos, pero sin renunciar a su palabra, a su cultura y a su formación teórica. Es decir se funden en un bloque histórico Gramsciano.

Lo más importante de la problematización es que los involucrados se asuman como actores principales y comprometan sus acciones en busca del beneficio común. Esto dará paso a la anunciación de un mundo mejor, pues cuando educadores y oprimidos leen de forma crítica su realidad, la cuestionan y desentrañan los mecanismos de poder que le oprimen, podrán con intenciones y objetivos claros de luchar por objetivar sus intereses como grupo o clase social (Poulantz, 1985).

El proceso pedagógico liberador es permanente determinado por las condiciones históricas que se estén enfrentando. Quienes se involucran en este modelo pedagógico lo convierten en su forma de vida, pues se convierten en seres colectivos en praxis, que continuamente leen críticamente la realidad, se organizan para actuar sobre ella, juzgan su acción, la replantean, enriquecen o cambian, según sea necesario.

### **La pedagogía crítica en la construcción de una escuela democrática**

Pensar un modelo pedagógico democrático al interior de las escuelas, implica que éstas se configuren en agencias críticas (Giroux, 1998), formadoras para la integración social, donde se formen ciudadanos con herramientas suficien-

tes para cuestionar de manera informada el orden establecido, las relaciones de poder que lo envisten, pero también que sepan identificar y encausar los mecanismos de contestación y de resistencia que se pueden gestar al interior del espacio escolar.

Concebir las escuelas como agencias críticas implica superar la idea de éstas como espacios técnicos, de capacitación y especialización para determinados roles sociales. Permite visualizar al curriculum como un detonador de la reflexión, como problematizador del aprendizaje donde todos los involucrados puedan construir su conocimiento en la interacción con los otros. Este conocimiento dependerá de los referentes teóricos y empíricos que posee cada sujeto y de las interacciones que con el curriculum se tengan.

Además, la pedagogía crítica pone atención al curriculum oculto, devela y enfrenta sus contradicciones, pues queda claro que “no es el saber ni el saber hacer la bisagra de la acción educativa; es el niño, el adolescente, que deben ser preparados para vivir con sus semejantes, para dialogar con ellos, para participar en sociedades gradualmente más complejas y más tiránicas, sin dejar por ello de ser ellos mismos, sin ser dominados, avasallados por máquinas y burocracias de cualquier tipo” (Merani, 1969: 67). Es por esto, que los contenidos curriculares serán siempre detonadores de aprendizaje a partir de la problematización y enfrentamiento con la realidad de manera viable, flexible y sistemática.

El nodo de la pedagogía crítica se encuentra en desentrañar el sentido político del acto educativo, buscando con ello, la construcción de relaciones pedagógicas de diálogo entre agentes sociales y educativos para acercarse al



conocimiento. Esta relación exige que el profesor rompa con la función de invasor cultural, para convertirse en un sujeto reflexivo, y militante de la acción crítica; lo cual implica hacer consciente las relaciones poder que establecen en torno al saber.

Es necesario que el educador sea capaz de leer los intereses que los estudiantes tratan de objetivar, y haga explícita la confrontación con sus propios intereses. Esto le permitirá identificar las conductas de oposición que los estudiantes de manera cotidiana generan al interior del aula cuando sienten sobre sí mismos la coerción de los dispositivos de poder que de manera consciente o inconsciente ejercen los profesores. La oposición en tanto contestación espontánea, no contienen la fuerza política suficiente para contrarrestar la dominación, sin embargo la oposición está enraizada en una reacción a la autoridad (Giroux, 2003);

Por tanto, no basta con que los profesores críticos identifiquen los actos de oposición, tendrán que problematizar a los estudiantes para que aprendan a encausar la contestación hacia actos de resistencia, es decir en actos de enfrentamiento con el ejercicio omnímodo del poder, que lo desafíen políticamente, de manera colectiva y organizada.

Una pedagogía que desafía al poder exige que todos los actores involucrados en el acto educativo dialoguen de manera constante sobre sus intereses pedagógicos, sus experiencias y necesidades de aprendizaje. También requiere de la reflexión constante de las posibilidades, medios, esfuerzos y recursos que cada uno puede aportar a la construcción de saberes colectivos. En esta tarea el profesor deberá fungir como problematizador y acercar a los estudiantes al conocimiento.

En su labor cotidiana, el profesor crítico tiene el reto de saber leer sus aprendizajes previos para no invadirlos culturalmente, tiene que problematizarlos y construir estrategias que permitan a todos los involucrados interactuar con el objeto de conocimiento y a través de aproximaciones sucesivas, distintas, aprehenderlo y construirlo de forma individual, rescatando los saberes colectivos. De esta manera maestro y alumnos viven una relación horizontal, complementándose, problematizándose y potencializando el aprendizaje. El aula se convierte en un espacio de interacción, donde el currículo se construye activamente y es sólo un pretexto para detonar conflictos cognitivos que generen la construcción de conocimientos (Not, 1983).

A diferencia de la pedagogía invasora cuyo objetivo central es la imposición de un currículo técnico, que prepara a estudiantes y maestros para desarrollar una función social que sirve a intereses ajenos a los suyos, la pedagogía crítica devela el curriculum oculto de la escuela y establece una relación significativa con los contenidos, pues éstos se enmarcan en las vivencias y necesidades del grupo, se aprenden respetando ritmos y estilos de aprendizaje, grupales e individuales. El trabajo colectivo es el que nutre el proceso de aprendizaje y con ello se gesta una situación gnoseológica en torno a un objeto común que es percibido desde diversas miradas culturales y expresada en diferentes lenguas, todas ellas en igualdad de importancia y sin que ninguna de ellas implante su hegemonía sobre otras.

Otro ámbito importante que debemos considerar en este esbozo de una pedagogía crítica es de orden psicológico, del cual rescataremos principalmente las aportaciones de Vygotsky

con respecto al desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1988). Al respecto sostiene que de forma individual todos tenemos un desarrollo real de nuestro pensamiento, y que de acuerdo al medio social donde nos desenvolvemos y con los objetos de conocimiento con que interactuamos, tenemos un desarrollo potencial, al cual, podemos acceder con el trabajo con otros, que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo y la explica como un espacio de interacción donde se comparten las construcciones de cada uno y con ayuda de los demás, cada individuo puede desarrollar sus funciones psicológicas a un nivel superior del real, que está compartiendo en ese momento, y con ello acercarse al desarrollo potencial que le ofrece el contexto.

Para generar ambientes de aprendizaje de este tipo, al profesor crítico no le bastará que tenga una intencionalidad política democrática, tendrá además que contar con amplio conocimiento de los procesos psicológicos y pedagógicos que permitan problematizar el aprendizaje de todos los involucrados en el acto educativo, por lo que su tarea de concienciación es informada, profunda y permanente.

La figura del profesor como pedagogo crítico se aleja completamente de los cánones del profesor activista de la escuela nueva, el cual, utilizaba la actividad como forma de manipulación para invadir culturalmente, pues aunque es menos directa la invasión que en la pedagogía bancaria, el fin último es que los estudiantes acepten una cultura que se les impone a través del curriculum. Siguen siendo espectadores del acto educativo, seres sin reflexión ni acción transformadora. De ahí que para formar hombres de praxis, profesores y estudiantes tendrán que enfrentar un proceso educativo de

problematización, de reflexión y de acción continua, dialogando explícitamente sus intereses y necesidades con los del grupo en el que están viviendo y aprendiendo.

## **Conclusiones**

La realidad educativa nos emplaza a resignificar las nociones de la pedagogía crítica que permitan sentar las bases para la construcción de un modelo dialógico, que atienda las necesidades de aprendizaje, contextuales y culturales de los grupos marginados de la educación oficialista que se oferta en nuestro país.

Esta tarea se presenta como urgente debido a la segregación de las poblaciones menos favorecidas con respecto al acceso y permanencia en el Sistema Educativo que han generado las reformas educativas actuales. Esto debido al modelo pedagógico que fomenta e imponen y sus repercusiones sociales.

Centrar el desarrollo de la educación en torno a una evaluación verificadora, memorística, descontextualizada y en última instancia punitiva, ha llevado a los educadores a involucrarse en un modelo pedagógico que reduce su importante labor a la de un técnico desarrollador de programas, transmisor de conocimientos vacuos, ajenos a la vida, las necesidades, los intereses y cultura de los estudiantes. Se fomenta la figura del docente como administrador, que cumple procesos exigidos por la burocracia institucional, pues tendrá que mostrar evidencia de que realiza cada acción que le exige el proceso evaluativo y con los indicadores que se le precisan. Esto a todas luces lo cosifica como un ente activo que puede generar espacios democráticos donde se formen ciudadanos críticos capaces de leer el mundo y actuar en él para transformarlo.



Concebir la educación de calidad como aquella que es certificada a partir de exámenes estandarizados, no solamente cosifica al profesor e impide la gestación de procesos sociales democráticos y emancipatorios, sino que además fomenta la marginación de los desposeídos, pues al poner a la evaluación estandarizada como instrumento central para alcanzarse, se prefigura una homogenización cultural y social a la cual todos los individuos deben responder, sin tomar en cuenta que son precisamente las diferencias las que debieran marcar el rumbo en la construcción de modelos educativos. La homogenización parte de que existe igualdad en el acceso a los bienes materiales y culturales, por lo que, alcanzar el estándar exige contar con una serie de elementos de esta índole, y que al carecer de ellos, como es el caso de quienes viven en marginación y pobreza, la evaluación ejecuta su función de selección social (Parsons, 1985) asigna roles que se encuentran fuera del Sistema Educativo.

Esta situación concreta nos obliga a reconocer la premisa de la pedagogía crítica de que todo acto educativo ineludiblemente es un acto político donde se confrontan los intereses de una clase social o cultura hegemónica y los intereses de quienes son oprimidos por ésta. Por tanto, se recupera también el proceso pedagógico a través del cual se fomenta esta opresión, y que en el documento se caracteriza a profundidad como pedagogía bancaria. Se demuestra cómo este modelo que prevalece en nuestra realidad no solamente tiene implicaciones en lo cognitivo al transmitir saberes inmutables, vacíos de significado, sino que fomenta la disciplinización del cuerpo y mente (Foucault, 1991), para alcanzar estándares impuestos desde fuera, que les impiden a educadores y educandos decir su palabra, leer su realidad,

condenándoles al mutismo, al ajustamiento y la incorporación social. De ahí que también se asumiera en este escrito la obligación de enunciar los elementos de la pedagogía crítica que dan cuenta de procesos de concienciación y de transformación de la realidad. Por tanto se recupera la importancia de que los educadores y grupos oprimidos rescaten el valor de su palabra a través del diálogo, pues será lo que les permitirá pensar su mundo y actuar en él, de forma colectiva y organizada.

Reconociendo que romper con procesos de invasión cultural y establecer relaciones pedagógicas sustentadas en el diálogo no son tareas sencillas, se intentó en este escrito de evidenciar a los componentes del proceso de comunicación, como una posibilidad para leer el mundo, comprenderlo y organizar su transformación. Esto implicó desentrañar los procesos de ajustamiento, incorporación e integración social que se generan con el acto educativo intencionado.

Con la finalidad de que no se interprete el esbozo que aquí se presenta como una propuesta idealista, sujeta a voluntad de los educadores, se profundizó en las nociones antagónicas de alienación y de concienciación. Particularmente se hizo hincapié en cómo se gesta el proceso de concienciación a través de la problematización de la realidad en los sujetos, sin cuya participación, a pesar de los determinantes históricos, no es posible resistir a la dominación. Se recupera la constitución como seres de reflexión y de acción como condición *sine qua non* para la construcción de una realidad mejor.

Para concluir, baste decir que el presente escrito representa el inicio de una serie de esfuerzos colectivos para resignificar la pedagogía crítica como una herramienta teórico-práctica

para delinear un modelo pedagógico fincado en la comunicación y en la construcción colectiva de conocimientos. De manera que, si por lo menos coadyuva a cuestionar el estado actual de la educación a partir de los argumentos aquí vertidos, podremos considerar que caminamos en el rumbo correcto.

### **Referencias bibliográficas**

- BOURDIEU, PIERRE (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Editorial Siglo XXI.
- FOUCAULT, MICHEL (1991) *Vigilar y castigar*, Madrid España, Las ediciones de la piqueta.
- FREIRE, PAULO (1997) *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI editores.
- FREIRE, PAULO (2001) *La importancia de leer el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (1997) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, HENRY (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, HENRY (2003) *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI editores.
- KAPLÚN, MARIO (2002) *Una pedagogía de la comunicación*, Cuba, Editorial Caminos.
- MARTÍN-BARRERO, JESÚS (2002) *La educación desde la comunicación*, Colombia, editorial Norma.
- MERANI, ALBERTO, L. (1969) *Psicología y pedagogía*. México, Editorial Grijalbo.
- NOT, LOUIS (1983) *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, TALCOTT (1985) *La educación como asignadora de roles y factor de selección social*, en María de Ibarrola (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito.
- POULANTZAS, NICOS (1985) *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI.
- WERTSCH, JAMES (1988) *Vygotskyy la formación social de la mente*, España, Editorial Paidós.