



Apuntes para la *re* construcción de la historia de las pedagogías críticas

Luis Bonilla-Molina

Zamora, Michoacán, México.
2019

Apuntes para la re construcción de las pedagogías críticas es un documento de trabajo, que muestra parte de los avances de uno de los libros de la serie PEDAGOGIAS CRÍTICAS que Luis Bonilla-Molina está escribiendo.

Este documento de trabajo forma parte de los trabajos de investigación de la alianza investigativa internacional conformada por el GT CLACSO Reformas y Contrarreformas Educativas, el Observatorio Internacional de Reformas Educativas y Políticas Docentes (OIREPOD) asociado al IESALC UNESCO, la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa integrante de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el portal de las y los maestros Otras Voces en Educación (OVE), el Centro Internacional Miranda (CIM) y el Centro Internacional de Pensamiento Crítico Eduardo del Rio (Rius).

Apuntes para la *re* construcción de la historia de las pedagogías críticas^{i ii}

Luis Bonilla-Molina

Breve introducción

Día a día crece la moda de las tesis de grado que se reivindican en y desde las pedagogías críticas y los documentos de trabajo que apelan a este enfoque. Sin embargo, ante la ausencia de algunas definiciones claves pareciera que el análisis y actuación que se asume como propio de esta mirada, admite todo aquello que no tiene espacio en las otras formas de abordar la transformación educativa. Existe notoria ausencia de identidad en las pedagogías críticas, derivada del desconocimiento de su genealogía.

A ello se suma la confusión que genera para muchos docentes el breve tránsito posmoderno que han realizado algunos pedagogos críticos como el gran amigo McLaren (1948) o la dificultad para hallar de manera nítida las alternativas anticapitalistas en los trabajos del maestro Giroux (1943) y otros colegas; igualmente, los problemas para encontrar las traducciones al español de los escritos del hermano William Ayers (1944). Además, está la tentativa por despolitizar el espectro de las pedagogías críticas, presentándolo como un tema simplemente de debate filosófico y de corte académico, al estilo de autores como Rodolfo Bórquez Bustosⁱⁱⁱ (2006). Estas variantes muestran una epistemología difusa, digna del Dios Romano *Jano* o de las múltiples definiciones que cada pueblo hace de *Hécate*, la diosa griega, hija de Júpiter. De allí la importancia de comenzar a trabajar la genealogía de las pedagogías críticas, para poder conocer su razón de ser, propósitos, utilidades y límites, es decir su ontología, epistemología y teleología.

La precaria identidad ontológica de muchos de los trabajos que se asumen de las pedagogías críticas resulta peligrosa porque amenaza la coherencia y consistencia teórica de su campo epistémico. Esto no es un tema menor porque de ello depende el poder comprender y actuar con una praxis transformadora contra hegemónica y de resistencias que abra paso a nuevas hegemonías libertarias, ante las dominaciones existentes en el campo educativo en general y escolar en particular.

Tres elementos llaman la atención al respecto: a) la indefinición sobre lo que entendemos como crítica^{iv} en el marco del pensamiento contestatario. Se evidencia una peligrosa pseudo homologación entre criticismo ahistórico y crítica fundamentada con orientación sistémica; b) la inexistencia de unos criterios mínimos, sin llegar a ser normativos, sobre los aspectos que debe contener un trabajo que se reivindique de las pedagogías críticas; y, c) una falta de historicidad en la apropiación del término y epistemología de las pedagogías críticas. En este trabajo comenzaremos a ocuparnos del tercero de los aspectos, en consecuencia, intentaremos hacer un mapeo, una reconstrucción del recorrido que nos ha permitido llegar a este momento en movimiento del pensamiento crítico en educación. Espero que el tiempo nos permita, en otro momento, abordar los dos primeros aspectos. En esta oportunidad usaremos la figura de referentes como marcos no cerrados, en espiral, para la aproximación y el desarrollo del debate.

Primer referente: La realidad

Para el materialismo histórico toda **realidad** concurre en el marco del **espacio** y el **tiempo**. La realidad es **material** y sus expresiones están condicionadas por los **sucesos contingentes** que ocurren en un espacio y tiempo determinado. La **materia** es objetiva y su valoración intersubjetiva, existiendo de manera autónoma e independiente de la **conciencia humana**, aunque se refleje en ella.

Pasado, presente y futuro son las invariantes en la **direccionalidad** del tiempo, muchas veces asumidas de manera mecánica. Los efectos del tiempo en la **realidad histórico social** pretendieron ser presentados como irreversibles, hasta que surgieron las prácticas e ideas de **resistencia social**. Lo revolucionario pasó a ser decidir **cambiar** lo que había sido, inventar y **luchar** por una nueva forma de existir en la realidad. Esto implicó delimitar campos de acción: los de arriba, los de abajo; los explotados y los explotadores; los dominantes y los dominados; las clases sociales en el poder y las clases sociales marginadas. Esta configuración social, adquiriría diversas formas y expresiones a través del tiempo, aunque la esencia fuera la misma.

Para la **perspectiva dogmática** el **tiempo es un producto**, en consecuencia, el **pasado** es visto como un estanco, un entidad cerrada y lejana, casi extra generacional, el ayer que fue presente para otros; por su parte, el **presente** es apreciado como un largo momento, desde el cual somos alcanzados de manera irremediable por inmutables fuerzas que nos condicionan, teniendo posibilidades limitadas de acción creativa. En esta visión de la realidad los seres sociales “jugamos” con barajas marcadas. El **presente** es una suerte de réplica de lo que fue antes de nosotros; el **futuro** es otra “cajita” con guiones determinados por los orígenes sociales y las historias de vida, cuyos finales son previsibles, limitados, en una especie de orden de las cosas.

Para la **perspectiva dialéctica**, el **tiempo es proceso**, de continuidad, negación y construcción multiforme, de reiteración y novedad, de consolidación y revolución. El pasado es una tenue espiral cuya constante es el **cambio**, las transformaciones sustantivas y permanentes de la realidad social; se estima el pasado como **hecho histórico** y en su diferenciación cuanti-cualitativa con el ahora, eso sí, desde el lugar de enunciación de los comunes, los explotados, los proletarios.

El pasado no solo se refiere a nosotros como especie, sino al conjunto de la realidad en la cual existimos y de la cual somos el fragmento consciente más dinámico. Nuestro recorrido incluye otros pasados, propios de otredades segmentadas según el origen de clase, cuyas consecuencias se manifiestan en el presente.

La diversidad de pasados hace al presente creativo. El pasado es una larga onda que se extiende más allá de nuestros orígenes como especie animal con neocorteza cerebral, penetrando nuestra cotidianidad como si fuera el resonar más reciente de la campana del *metrónomo*, acelerando los *tiempos de ejecución* de nuestras melodías de sujetos sociales del ahora.

El **presente** es la **realidad objetivada**, la intervención social que hacemos ahora y, el **diálogo inter subjetivo** que sostenemos con esa **realidad** a través de nuestras conciencias temporales, el cual se realiza en el modo: “actualmente”.

El **futuro** será expresión del curso que tomen las **contradicciones** que se develan en la actualidad, que muy posiblemente contribuirán a construir juntos y juntas una realidad

mucho más rica y dinámica, que la mirada unilateral o la consciencia unidimensional, de quienes se atreven a dibujar el boceto, del cual solo nos queda a cada uno el colorear una parte asignada de la pintura ya elaborada.

Somos una construcción social hecha con retazos de pasados, colores del presente y proyectos convergentes del mañana. Eso se expresa en movimientos incesantes de cambio y estabilidad, orden y caos, continuidad y rupturas. En la medida que sumemos y unifiquemos movimientos, la acumulación de fuerzas suele imponerse en uno u otro sentido.

En el presente, la noción de realidad concreta es desafiada y obligada a abrirse a nuevas expresiones que no tienen por qué negar sus desarrollos previos. El emerger del mundo cuántico que cruza de maneras no convencionales la materia con la energía y viceversa, las tesis no comprobadas de la teoría de cuerdas, entre otras, exploran nuevas expresiones y velocidades temporales, no solo asociadas al microcosmos sino al mundo donde se realiza la praxis social con impacto en la noción filosófica de la realidad.

Estas “nuevas verdades” han alentado, muchas veces sin un adecuado relacionamiento ni racionamiento preciso, el resurgimiento de artificiosas nociones metafísicas, pero también han retado una y otra vez al estrepitoso silencio del materialismo histórico, sobre sus alcances e implicaciones. En oposición, la realidad social continúa siendo concreta, contundente, objetiva e intersubjetiva, aunque las invariantes ya no sean vistas como certezas solo tridimensionales y el futuro emerja como múltiples finales abiertos. Esto es determinante para la concepción dialéctica de las pedagogías críticas.

La **dominación** y la **explotación** de los hombres y las mujeres generadas por nuestras segmentaciones alrededor de la propiedad privada, los sistemas desiguales e injustos, las opresiones de todo tipo, la destrucción de la naturaleza; o sus antítesis, la **liberación**, la equidad e igualdad, la justicia, la emancipación, la praxis ecológica, son hechos históricos concretos que ocurren (o han ocurrido) en un lugar y tiempo dado.

El futuro continúa siendo una posibilidad influida por el pasado y el presente, pero no por ello ya decidido. El mañana aparece como una contingencia interpretativa y posibilidad del tiempo no realizado, aunque algunos continúan queriendo hacer de oráculos

que nos adivinan y determinan el porvenir. El determinismo es una forma mecánica de entender el mañana, cuya develación problemática resultaría fundamental para la epistemología de las pedagogías críticas.

La noción de **tiempo histórico** resultó fundamental para **comprender la educación**, los sistemas escolares y el accionar de las maestras y maestros desde la teoría crítica, desde las pedagogías críticas. La educación, la escuela, los planteles escolares, la formación docente, las ciencias pedagógicas reaparecen como construcción social continua, en una realidad en la que interactúan el espacio y el tiempo, en la cual la contingencia no es fortuita, sino asociada a la dominación y su antítesis la liberación.

Cada uno de los procesos educativos y pedagógicos se nos develan en sus expresiones de adaptación o quiebre, mutando o transformándose conforme los requerimientos del modo de producción capitalista, las luchas de los sectores sociales con intereses antagónicos respecto al capital, las correlaciones de fuerza en el terreno social, en el marco de las dinámicas de consolidación del capitalismo avanzado en cada momento histórico.

En el tiempo histórico, modo de producción, innovación tecnológica, mercados y formas de plusvalía se conectan a lo educativo, a los performances de los sistemas escolares, de la formación docente. Las revoluciones industriales sirven de marcos narrativos, conceptuales y como lugares de enunciación para poder visualizar e interpretar mejor las expresiones del cambio incesante en los procesos educativos. Recordemos lo trabajado en el libro *“Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad”* (2018), allí explicábamos como las dos primeras revoluciones industriales le impusieron una forma de organización a las escuelas⁹, una estructura curricular, didáctica y evaluativa a las actividades del aula, expresado en contenidos vinculados a lo que había que enseñar y aprender para “ubicarse” en alguno de los procesos del modo de producción. La tabla periódica que se enseñaba en química del liceo contenía la estructura del uso de materiales viejos y nuevos para el desarrollo del proceso industrial, fabril. La física que se enseñaba –y lamentablemente aún se enseña- en las escuelas es la de las máquinas inventadas en la primera y segunda revolución industrial:

tiempo muerto, aceleración, resistencia, recorrido, producto. Aún la tercera revolución no termina de llegar a las escuelas, proceso que a mi juicio es el prelude de un intento del capital de “bajar la Santamaría” de los sistemas escolares.

Si limpiamos nuestros lentes, y enfocamos la mirada sobre los efectos de las cuatro revoluciones industriales en el modo de producción y la dominación capitalista, podemos alcanzar una comprensión más integral, de conjunto, sobre los requerimientos y presiones asociadas a este fenómeno que se expresan en el plano educativo y las pedagogías. Esta comprensión en las pedagogías críticas se convertiría en un factor que *divide aguas* respecto a las miradas despolitizadas que se presentan como “críticas”. Ello es precisamente lo que abre paso a nuevos rizomas de pensamiento crítico liberador.

Pero el abordaje histórico puede presentar dos problemas de **mecanicismo** que afectan la comprensión dialéctica del futuro. Primero, el **determinismo** que trata de construir a priori el futuro a partir de condicionantes del presente. El determinismo es una forma de idealismo hegeliano y de positivismo en las ciencias sociales que lleva a pensar que si junto condiciones objetivas y subjetivas, controlando su variabilidad puedo garantizar un determinado resultado, en este caso del experimento social. La realidad social nos demuestra que es mucho más viva y contingente que cualquier presunción de moldear un mañana ideal.

Segundo, el **evolucionismo** que en términos históricos valora el mañana como un escenario de superación del presente. La idea de **progreso**, como superación de todo **estancamiento** (presente) o del **atraso** (pasado), lleva a la noción de la historia como hechos consecutivos que nos llevan irremediabilmente a estar mejores en el mañana. Esta noción desconoce la posibilidad de “retroceder” en las condiciones histórico sociales concretas en el futuro. Por ello, al capitalismo le cuesta tanto explicar los quiebres democráticos, los regímenes dictatoriales, como al socialismo real se le dificultó explicar el autoritarismo y las carencias democráticas en las experiencias de socialismo real. Determinismo y evolucionismo son dos desarrollos mecanicistas de impacto negativo en la **historicidad**.

El **capital** no se queda cruzado de brazos, por ello procura destruir el tiempo histórico. El capitalismo convierte al **tiempo** en una **mercadería** y al **espacio** en un **no lugar**

de realización mercantil. En consecuencia, construye una temporalidad del tiempo en presente permanente, según el cual el pasado se diluye sin importancia y el futuro es una fantasía que homologada a una “nueva edición” de la actualidad.

Para el capitalismo el **consumo** se convierte en realización del tiempo, en la *materia* objetivada de la conciencia que construye subjetividades y encuentros intersubjetivos alrededor de los fetichismos que se realizan en esas mercancías. El pasado se convierte en subversivo porque abre posibilidades de comprender el ahora y en consecuencia construir rebeldías, turbulencias, que limitarían el goce infinito del consumismo irracional.

Para el capitalismo el tiempo emerge como categoría de presente continuo distendido, en el cual el pasado solo son memorias sobre otros y el futuro es una fantasía determinada por terceros, que debemos aspirar a consumirla. El capitalismo construye ideología del presente como tiempo real y perfecto, el único que debe interesarnos; *vive el presente* es la frase popular que sintetiza esa otra dimensión para la máquina de consumo incesante en la cual nos construye la ideología capitalista.

La educación vive sus propias tensiones para la ruptura cognitiva con la integración dialéctica entre el espacio y el tiempo entretejidos. Las pedagogías y las praxis educativas son vistas por el **capitalismo cognitivo** como productos de anaqueles que son necesarios para el logro de sus fines y que se “adquieren” para embellecer y ocultar el trabajo de fondo, presentando el saber como novedades, mientras se distrae la atención respecto a la auténtica labor en las aulas que consiste en **reproducir el conocimiento** que requiere el modo de producción. Por eso, admite y hasta promueve unas pedagogías críticas que no se asuman como anti sistema.

Para el capitalismo el aula se convierte en una burbuja donde se realizan los **aprendizajes que requiere el sistema**, presentados a los ojos del ciudadano como si estos fueran independientes de las revoluciones industriales y los ajustes en el modo de producción capitalista. La idea de **sistema escolar** es un esfuerzo que encubre esta dinámica, presentado sus esfuerzos como acciones igualitarias, para que todos y todas reciban la misma educación, que esconde la estandarización propia de los procesos de la fábrica que demanda que se aprenda lo mismo en cada uno de los lugares. Esta lógica

reproductiva se opone a los esfuerzos independientes por construir una educación determinada desde cada lugar.

Al ser determinados los formatos y contenidos que representan a los **componentes de la pedagogía** (didáctica, currículo, evaluación, planeación, gestión, entre otros) por parte de externalidades a la concreción del hecho educativo (**jerarquías del sistema escolar**), ello genera un vaciamiento comprensivo respecto a la pertinencia y la apropiación del propio objeto pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte de los y las docentes. Esta **confiscación** al no ser develada y concienciada impide la construcción de pensamiento crítico respecto a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, este es un momento fundante para la acción reflexiva de las pedagogías críticas.

Esta “normalización” de los sistemas escolares no fue exclusiva del capitalismo y ajena a los **socialismos reales**. Los segundos, desde una lógica del poder, requirieron también una estandarización de procesos, dinámicas, contenidos y rituales. En ese caso la externalidad es justificada no por el mercado, sino por una apelación a los supremos intereses del **colectivo**, representados y sintetizados por la “vanguardia proletaria”,

Cuando los **aprendizajes** derivados de la estandarización de materias y contenidos se convierten en productos o mercancías incuestionables, el saber se constituye en **ideología**, que gira alrededor del consumo y el ciudadano consumidor o, del colectivo y el ciudadano revolucionario.

El llamado **desarrollo integral de la personalidad** se vuelve un accionar esquizofrénico de repeticiones sin sentido sobre lo que debemos ser, que producen especies de contorsiones en la labor del educador, adquiriendo ésta signos de patología con pulsaciones de autoritarismo, fuga y sacrificio inmanente para lograr el ideal de hombre nuevo que requiere la sociedad moderna capitalista, colocando a la “acción pedagógica” en las antípodas de lo que se pretende hacer. Las pedagogías críticas, ubicadas en las izquierdas, insurgen contra estas lógicas de subordinación al poder.

La rebeldía antisistema inverna y se desarrolla en el propio acto educativo, a pesar de las lógicas opresoras, porque el aula no es un espacio ajeno a la lucha de intereses y de clases. La rebeldía educativa ocasional se va convirtiendo en resistencias incesantes que

construyen “necesidad” de estatuto racional del ser revolucionario; es el momento de la conciencia insurgente respecto a la urgencia de constitución de la praxis reflexiva como revolución permanente, en la ruta de construcción cognitiva de referentes éticos, teóricos, experienciales.

Esto no ocurre sin **contradicciones** con la ideología dominante que busca distintas formas para hacer de su hegemonía una determinante del hecho educativo y, siempre las resistencias aparecen amenazadas en la realidad concreta del aula, de tener que sucumbir ante la dominación. Es la contradicción dominación-liberación que se nos devela en el hecho educativo.

La comprensión de estos **movimientos** caóticos o contradicciones dialécticas que, como en la vida misma, se expresan tanto en las aulas, como en el hecho educativo, el ejercicio de la profesión docente, el desarrollo de propuestas pedagógicas, resultan fundamentales para poder visualizar el momento sísmico del pensamiento educativo contra todos los **determinismos** y **autoritarismos**, lo cual posibilitó el surgimiento de las pedagogías críticas, sin que ello significara romper con el **materialismo histórico**.

Las ideas de la **transformación social** vistas desde el **aula reflexiva**, desde las pedagogías del **cambio radical**, sufrieron su propia revolución y la teoría adquirió la madurez de la **crítica dialéctica**. Aunque traumática e inaceptada por muchos y muchas, ese quiebre edípico no solo negó la sentencia del oráculo, sino que sujetos educativos reconciliándose con sus progenitores construyeron otras condiciones de posibilidad. Sin romper con la idea socialista ni con la teoría crítica, surge otra forma de entender lo educativo en la ruta por la liberación, es el momento constitutivo y creativo de las pedagogías críticas.

Segundo referente: Los pedagogos y marxistas descoloniales de primera generación

Existe una mirada eurocéntrica que desconoce, desvalora y niega el trabajo de los pedagogos descoloniales de primera generación en la construcción de las pedagogías críticas, especialmente en el periodo de las independencias nacionales, construcción de las

repúblicas soberanas y consolidación del capitalismo en la región. La invitación a mis colegas es a que los redescubramos y analicemos en la ruta para identificar las bases epistemológicas de las pedagogías críticas en América Latina y el Caribe.

¿Cuáles son las constantes de este emerger en la región? **Primero**, una reivindicación del ser nuestroamericano, una reclamación de la raíz geohistórica de nuestra constitución como pueblos y explotados; una afirmación de nuestras necesidades y posibilidades educativas emancipadoras en el marco de la primera y segunda revolución industrial, pero también una defensa de nuestras economías solidarias y educación contestataria como oposición a la ideología del mercado. **Segundo**, un reconocernos en un mar de identidades singulares que forman un tejido humano multicolor que construye rutas de aprendizaje diversas y no necesariamente funcionales al orden del capital. **Tercero**, un presente que es imposible comprenderlo sin un reconocimiento de nuestros recorridos comunes, colectivos, insurgentes que modelan variados proyectos emancipatorios de futuro. **Cuarto**, una necesidad existencial de ser parte del todo sin diluirnos, de entendernos en la cultura mundial desde nuestras propias referencias, no como una episteme aislacionista, sino como reivindicación orgullosa de nuestra diversidad. **Quinto**, como un intento de allanar la construcción desde nuestro lugar, de narrativas e imaginarios de libertad que tengan como sujeto histórico a los comunes.

En este trabajo solo mencionaré a dos referentes ineludibles en este recorrido, sin pretender desconocer a otros y otras muchas(os), sino limitado por los parámetros de extensión de este artículo. Me refiero, por un lado, aun venezolano excepcional, el republicano Simón Rodríguez (1769-1854) o Robinson como se hacía llamar; por el otro a un marxista nuestroamericano, José Carlos Mariátegui (1894-1930).

Simón Rodríguez, bebió de las ideas de Rousseau, pero no sucumbió acríticamente en su regazo. Robinson desarrollaría con vigor las ideas de su contemporáneo Auguste Comte (1798-1857). Fue un precursor en la obligatoriedad del Estado como lo expresa su famosa frase: *“La sociedad debe no solo poner a la disposición de todos la instrucción, sino*

dar los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla, y obligar a adquirirla” (Sociedades americanas, p. 86).

Como lo señalan González y Di Zacom (2015), Rodríguez pone en marcha en Bolivia, durante la presidencia del Mariscal Ayacucho (1826-1828), la primera Escuela Mixta de Oficios del continente nuestroamericano. Esta experiencia sería el mejor reflejo de la influencia en Rodríguez de las ideas libertarias previas al pensamiento anarquista^{vi}. Cuando se reconstruya el pensamiento socialista en Venezuela y se indague la ruta del proto anarquismo, con seguridad nos encontraremos con las ideas y propuestas de Simón Rodríguez. Rodríguez no solo fue conocedor y partidario de Locke (1632-1704) , sino que procuró debatir y difundir sus ideas desde una mirada de movimiento histórico. En la famosa carta de Bolívar al Sócrates de Caracas (1825) reconocería que *“de la mano de Rodríguez conocería a Voltaire, Locke y los hombres de pensamiento científico de la época; confirmando con ello, que la construcción de pensamiento propio nuestro americano nunca ha significado dar la espalda a los conocimientos universales.*

Rodríguez elabora una propuesta pedagógica que es expresión de un cierto jacobinismo liberal, profundamente descolonial, que intenta hacer de nuestra realidad la fuente de inspiración de la educación de los hombres y mujeres libres. Como hombre de su tiempo histórico, señaló que la educación *“no debe ser calco ni copia”* al afirmar *“¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original —originales han de ser sus Instituciones y su Gobierno— y originales los medios de fundar uno y otro”*. O inventamos o erramos. Rodríguez es de los primeros pensadores del continente que alerta contra los peligros para la libertad de la hegemonía de pensamiento eurocentrista.

Rodríguez era defensor de construir un sistema de ideas que partiera de la propia experiencia del estudiante, sin que ello lo opusiera al conocimiento general; es decir no fue un empirista, sino más bien un pre dialéctico en el sentido marxista. No bastaba con pretender que la escuela cumpliera con los fines de la ilustración. Señalaba: *“Ilustración, Civilización ¡son palabras vagas si no se determinan las ideas que expresan con ellas! Pídanse explicaciones, y se verá que todos no dan las mismas, y, tal vez, que raro será que el que las tome en su verdadero sentido”* (2001, p. 228).

En “Nota sobre la educación popular” (1830) Rodríguez expone y defiende la experiencia educativa de Chuquisaca, atribuyéndole al Libertador lo que seguramente fueron sus sugerencias. Señala que allí, se expidió un decreto para que *“se recogiesen los niños pobres de ambos sexos... no en casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado – no en conventos a rogar a Dios por sus bienhechores- no en cárceles a purgar la miseria o los vicios de sus padres- no en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes”*. (Sociedades Americanas, p. 253).

Allí, Rodríguez no solo expresa abiertamente su oposición a las ideas de Pestalozzi y otros “buenos samaritanos” sino que delinea la obligación del Estado, de la República con la educación de los menos favorecidos, no como una limosna sino como derecho de estos. Lo que conoceríamos luego como Estado Docente tendría en Rodríguez uno de sus fundamentos principales. Por ello, el desprecio unísono que han sentido por el pensamiento de Rodríguez tanto los defensores del pensamiento pedagógico capitalista como los teólogos educativos. De hecho, en Chuquisaca Bolívar destino la administración de las minas de camino a la tarea de financiar la escuela pública, como lo expone Rodríguez en sus Notas.

En esta misma “Nota” (pág. 253-255, op. Cit) Rodríguez delinea su propuesta de educación para el trabajo, que, si bien pudiera considerarse con una mirada en el siglo XXI como sexista, en realidad era profundamente revolucionaria al incluir a las niñas en el derecho a la educación en igualdad de los varones. Clasificar los oficios como unos para varones y otros para hembras no era lo sustantivo, sino el hecho de reconocer que las segundas tienen iguales derechos a recibir la educación que los primeros.

Además, la concepción Robinsoniana de la educación no se limitaba a las letras y artes, sino que debería estar acompañada de las condiciones materiales que garantizaran su adecuado aprovechamiento; por ello incluía el derecho a la alimentación, vestido y techo como parte de la obligación de la República con los estudiantes. Decirlo ahora sigue siendo revolucionario, pero señalarlo hace doscientos implicaba toda una apuesta a favor de los más humildes, algo que hoy solo asumen abiertamente los anticapitalistas.

La educación no era solo un asunto escolar para Simón Rodríguez. Por ello, defendía un modelo educativo en el cual los padres participaran, no como co-financiadores de la educación de sus hijos, sino en el aprendizaje de artes y oficios que les hicieran libres y pudieran acompañar la transformación cultural de los más pequeños. En este sentido, superaba el buen samaritanismo, para adentrarse en una perspectiva educativa asociada a la emancipación cultural y del trabajo de los marginados, los de abajo.

Hoy que encontramos múltiples experiencias de educación para el trabajo, de proyectos educativos alternativos defendidos por algunas expresiones de las izquierdas pedagógicas, notamos cuanta falta les hace conocer en profundidad las propuestas de Simón Rodríguez. Para Robinson era importante que los niños y niñas, los jóvenes y los padres, no solo trabajaran en la autogestión escolar, sino que lo hicieran también en la administración de los recursos, finanzas, ganancias de la actividad productiva; todo ello, sin soslayar la responsabilidad del Estado y/o la república en el financiamiento de los sistemas escolares y la educación pública, gratuita, obligatoria y universal. Allí, su apuesta se convertiría en uno de los cimientos de la educación socialista, de la pedagogía socialista, de las pedagogías críticas en nuestra América.

Simón Rodríguez era un Republicano crítico de la construcción de nuestras naciones independientes. Al respecto señalaba: *“la máxima filantrópica de las monarquías, es la que rige en las nuevas repúblicas” “levantar el palo para mandar y descargarlo para hacerse obedecer”*. *Luego República, entre nosotros, es una parodia de la monarquía”* (2001, pág. 231). Rodríguez era crítico de la continuación de la cultura de la dominación aún después de realizada la independencia; es decir, a juicio de Robinson, la separación administrativa con España no implicaba necesariamente una eliminación de su modo clasista de gobernar, el cual pugnaba por ser heredado por la República. Esta problemática no le era ajena a la educación, en consecuencia, la educación pública en Rodríguez es para la construcción de una ciudadanía crítica capaz de consolidar y sostener la independencia y soberanía real de los nacientes estados de América del Sur: la construcción de un discurso y praxis social contra hegemónico a la cultura de la obediencia y, del amansamiento religioso construido

por España luego de siglos de opresión colonial, tarea aún vigente. Este sería un aporte singular en la conformación del corpus epistémico y ético de las Pedagogías Críticas.

Simón Rodríguez delinea un perfil para trabajar la formación docente, bajo el pretexto de los rasgos del director, el cual hoy tiene plena vigencia. Según sus palabras el perfil del maestro y director de escuela debería ser más exigente que el que se le pedía a un presidente de la República. Ello pasaba por 1) moralidad no monástica; 2) espíritu social; 3) conocedor práctico de las ciencias; 4) experiencia cosmopolita y espíritu de identidad popular; 5) adecuados modales; 6) capacidad para hablar, tratar y dialogar con distintos seres humanos, especialmente con los niños y niñas; 7) autoridad intelectual y ética sin autoritarismo; 8) capacidad para transmitir lo que sabe y ha aprendido de la combinación entre teoría y práctica; 9) estabilidad emocional; 10) capaz de resolver y aportar soluciones ante la contingencia educativa diaria; 11) en consecuencia, el educador, no debe ser un simple que se deje mandar por los que mandan, ni un necio que se haga valer por el empleo. Este es un ideal ético de ciudadano, de hombre y mujer soberanos, de ciudadanos libres, no de súbditos o esclavos atribuido por Robinson a las tareas de la escuela postcolonial.

Su influencia en el pensamiento de Simón Bolívar fue determinante como se desprende en el decreto mediante el cual le nombra ministro de educación de Bolivia (1825), en el cual define la obligación del Estado republicano con la educación. Simón Rodríguez escribiría en 1830: *“Los gobiernos deben ver en la primera escuela el fundamento del saber y la palanca del primer género con que han de levantar los pueblos al grado de civilización que pide el siglo. El interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla; la América no debe imitar servilmente, sino ser original. Enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen, y tendrán quien haga. La guerra de independencia no ha tocado a su fin”* (pág. 21, op. Cit.)

Me parece muy importante destacar la distinción que hace Rodríguez entre enseñanza y educación. Enseñanza no tiene la connotación de instrucción desarrollada por Herbart (1776-1841), sino más bien, una analogía con el pensamiento dogmático, centrado en los aprendizajes por repetición, pero también en la estandarización que promoverían

después los sistemas escolares de la región. La idea de Educación no tendría en Rodríguez ni la connotación de todos los procesos de formación de pensamiento dogmático, ni los fines escolares de las ideas educativas capitalistas, sino la de medios y metodología abierta para el aprendizaje liberador. En ese sentido, Robinson considera que el verdadero aprendizaje es el que genera pensamiento crítico, convirtiéndose abiertamente no solo en un precursor latinoamericano de las pedagogías críticas, sino de hecho quizá en el primer pedagogo crítico del continente.

El pensamiento de Simón Rodríguez es el del desarrollo más avanzado de los propósitos libertarios en la pedagogía, en el marco de la reorganización capitalista en América Latina y el Caribe. Dentro de esa reestructuración, el pensamiento de Rodríguez está claramente ubicado de parte de las mayorías ciudadanas y no de las élites republicanas gobernantes de las cuales siempre sería crítico. Simón Rodríguez construye el primer esbozo en América Latina y el Caribe de resistencias en el aula contra la dominación, que, si bien no logra desplegarse plenamente por la influencia que tendría Lancaster en la puesta en marcha de los sistemas escolares de la región, se convierte en un referente para la teoría de las resistencias anticapitalistas en la escuela.

Rodríguez era conocedor de los desarrollos de Herbart y Pestalozzi (1746-1827), pero creía importante construir una propuesta nuestra americana, que partiendo de la mirada racionalista rompiera con las concepciones elitescas de la educación. Rodríguez era un innovador fundamentado en la lógica científica, cuando hablaba de Inventamos o erramos lo hacía desde esa epistemología, no desde el empirismo, como algunos irresponsables formuladores de políticas educativas lo han querido presentar. Lamentablemente corrientes de las izquierdas latinoamericanas y muy especialmente algunos “colectivos pedagógicos”, conformados por docentes, han hecho de la frase una especie de reivindicación del empirismo absoluto como sustento de la obra de Rodríguez; nada más alejado de la verdad.

Por su parte, **Mariátegui**, aunque abraza formalmente la idea de marxismo-leninismo conforme a los protocolos desarrollados por el PCUS en el periodo de eclosión

estalinista, sus trabajos evidencian un quiebre con el modo único de interpretar los procesos de transformación social y, sobre todo, la revolución socialista en nuestro continente; algo que resultaría de vital importancia para la construcción de pedagogías críticas nuestroamericanas.

Como comunista que hereda la tradición histórica del bolchevismo, su episteme es influenciada en el terreno mismo, por las revueltas espartaquistas alemanas y los procesos de tomas de fábricas en Turín, lo que le permite problematizar las nociones de certezas de la vanguardia, del partido revolucionario. Su visión se amplía a la noción de izquierdas en plural, lo cual permite romper con un único centro para pensar la revolución socialista.

En la *Escena Contemporánea* (1925) pero fundamentalmente en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), desarrolla el más importante esfuerzo realizado hasta ese momento por entender y aplicar el marxismo a partir de los referentes culturales y geohistóricos nuestroamericanos. Esta intención queda claramente expresada en el índice de los *Ensayos* donde asoma lo que sería su potente labor de contextualización del pensamiento revolucionario. Veamos la estructura de los siete ensayos: 1) esquema de la evolución económica; 2) la economía colonial; 3) bases económicas de la República; 4) el período del guano y del salitre; 5) carácter de nuestra economía actual; 6) economía agraria y latifundismo feudal; 7) el problema del indio; 8) su nuevo planteamiento; 9) sumaria revisión histórica; 10) El problema de la tierra; 11) el problema agrario y el problema del indio; 12) Colonialismo – Feudalismo; 13) política del coloniaje: despoblamiento y esclavitud; 14) el colonizador español; 15) la revolución de la independencia y la propiedad agraria; 16) política agraria de la República; 17) la gran propiedad y el poder político; 18) la “comunidad” bajo la República; 19) la “comunidad” y el latifundio; 20) el régimen de trabajo. Servidumbre y trabajo asalariado; 21) “colonialismo” de nuestra agricultura costeña; 22) proposiciones finales; 23) el proceso de la instrucción pública; 24) la herencia colonial y las influencias francesa y norteamericana; 25) la reforma universitaria; 26) ideologías en contraste; 27) el factor religioso; 28) la religión en el Tahuantinsuyo; 29) la conquista católica; 30) la independencia y la iglesia; 31) regionalismo y centralismo; 32) ponencias básicas; 33) regionalismo y gamonalismo; 34) la región en la República; 35)

descentralización centralista; 36) el nuevo regionalismo; 37) el problema de la capital; 38) el proceso de la literatura. En síntesis, los siete ensayos son una búsqueda de otras rutas y expresiones para la construcción no solo del socialismo sino de las pedagogías críticas en la región, razón por la cual la ortodoxia comunista siempre lo ha despreciado.

Nos detendremos brevemente en sus ideas educativas como aporte a la genealogía de las pedagogías críticas. Mariátegui no parte de una valoración plana de la educación capitalista, sino que reconoce en ella, la influencia de distintos periodos del desarrollo desigual y combinado del capital. En consecuencia, es pionero en el estudio de los modelos educativos españoles, franceses y norteamericanos como expresiones de sus economías, que en Mariátegui aparecen en disputa con la cultura nacional expresados en la educación peruana, una perspectiva que no ha sido suficientemente continuada por los marxistas actuales. Al respecto diría *“somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores”* (pág. 66).

¿A quién se dirigía la educación, a quien sirve la educación? es la pregunta inicial que pareciera formularse Mariátegui. Responde esta interrogante precisando que *“el sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones. La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador”* (1928, pág. 66). Es decir, para Mariátegui el ideario liberal burgués inmerso en el nacimiento de la república contiene la igualdad, pero entre los blancos criollos excluyendo a las mayorías indígenas. Por ello precisa respecto a la educación en El Perú: *“Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato”* (pág. 66).

Por otra parte, Mariátegui expresa la visión de un tiempo histórico, en el cual solo existía una separación conceptual y no siempre experiencial entre las aspiraciones de la burguesía industrial y el socialismo bolchevique, expresada en lo educativo en lo que se refiere al mundo del trabajo. Por ello, Mariátegui cuestiona el teoricismo ilustrado del liberalismo y el conservadurismo educativo, enfatizando en el trabajo consciente y

liberador. Para Mariátegui como en Marx, el trabajo manual tiene un papel sustantivo en la construcción de conciencia crítica, a diferencia de las pedagogías capitalistas que lo entienden como camino para la preparación de mano de obra calificada, el crecimiento profesional y el llamado ejército industrial de reserva.

Esta sería una distinción sustantiva que marcaría el futuro de las experiencias pedagógicas alternativas. Lo alternativo no es una patente de pensamiento emancipatorio, por el contrario, a su interior se evidencian disputas ideológicas que tienen un capítulo especial en el tema del trabajo “productivo” en la escuela. Si las premisas teórico-prácticas del trabajo liberador no se tienen claras y su correlato en el trabajo escolar no ha sido debidamente delimitado, lo que aparentan ser solo sutiles diferencias didácticas o metodológicas pueden derivar en expresiones educativas funcionales a la lógica del capital. Para Mariátegui esta disyuntiva es evidente y su perspectiva continuaría hoy en día influenciando a las pedagogías críticas.

El **trabajo liberador** es aquel que es creativo, no repetitivo sin comprensión de los ciclos de la producción. Es aquel que le permite al individuo construir un proyecto, una ruta para la transformación de todo aquello que se considera injusto, oprobioso, opresor. Es aquel que en la medida que transforma la realidad, construye su propia conciencia crítica expresada en el sostenimiento de un horizonte en permanente cambio radical. El trabajo liberador transforma la realidad material en un espacio y tiempo concreto y, en ese tránsito construye conciencia, que al juntarse con otras conciencias críticas y comprometidas amplía de manera incesante la noción de humanidad.

En la década del ochenta del siglo XX vimos como los sistemas escolares de la región, en el marco de la reestructuración capitalista del momento, incluyeron la educación para el trabajo como parte de la curricula y el componente educativo de la primaria, el bachillerato y la universidad. Pero esta inclusión pretendía ser fundamentalmente instrumental a la reestructuración capitalista asociada a la globalización neoliberal. Sin embargo, las izquierdas pedagógicas, salvo algunas excepciones, vieron el hecho de la inclusión de la educación para el trabajo como *progresiva*, siendo incapaces de pugnar por una visión radicalmente opuesta, liberadora, del mundo del trabajo. En ese sentido, la línea de

debates que sobre el tema abre Mariátegui resulta aún hoy fundamental en la mirada de lo que conocemos como pedagogías críticas.

Mariátegui hace un análisis genial en el cual inscribe los procesos de independencia nacional en América latina como parte no solo del proceso de aceleración capitalista en la región, sino como el resultado de las trabas que imponía la monarquía para el desarrollo pleno de la burguesía en la metrópoli colonial. En este sentido rompe con el romanticismo de la historiografía republicana que presenta los procesos de independencia como el resultado de genialidades personales y lo coloca en la justa dimensión de la reestructuración del capital y su esfuerzo de mundialización en la época.

Respecto al liberalismo educativo, Mariátegui le reconoce su carácter progresivo en oposición a la visión monárquica y eclesiástica de la educación. En consecuencia, reivindica los planteamientos de Condorcet (1743-1794) en oposición a los que se desarrollaban en la educación del Perú de comienzos del siglo XX, acusando a los liberales de la región de no atreverse a desarrollar las ideas del filósofo francés expuestas en *Cinco Memorias sobre la Instrucción pública* (1792).

Entiende y expone con vehemencia, que las reformas educativas procuran alinear la enseñanza a los requerimientos del capitalismo en cada época; cuestionando la reforma educativa del Perú de 1920 liderada por Villarán bajo la asesoría de técnicos norteamericanos, pero reconoce en ella la ruptura con el teorismo decadente anglosajón. Es decir, Mariátegui se atreve a adentrarse en las diferenciaciones educativas que expresan las orientaciones y expresiones de sectores del capital de la época.

Mariátegui entiende la reforma de Córdoba como parte de un vasto movimiento de reformas liberales que sacuden a la universidad en la región, demandadas por los requerimientos del modo de producción capitalista que abren espacio al desarrollo de propuestas revolucionarias de carácter socialista. Sin embargo, de manera inexplicable no trabaja la reforma universitaria del Cusco (1909), imaginamos que por el precario impacto publicitario que ésta tuvo en su época. Resume los alcances del movimiento de reforma universitaria en los siguientes términos: *primero, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades y segundo, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las*

oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia (1928, pág. 79).

Mariátegui desarrolla una narrativa socialista desde nuestras propias referencias y desarrollos, que no desconoce el carácter universal del cambio, pero sí la especificidad de las transformaciones sociales. Esto resultaría de primer orden a la hora de desarrollar las pedagogías críticas en nuestro continente.

En resumen, Rodríguez y Mariátegui construyen el piso epistémico, las bases fundacionales necesarias para constituir un campo altamente comprometido con el destino común y libertario, ese que hoy conocemos en nuestra región como pedagogías críticas. Sin el recorrido, praxis y aportes teóricos de Robinson y el Amauta no tendríamos nuestra identidad cimarrona y contestataria de pedagogos críticos a la hora de confrontar toda forma de opresión, independientemente del ropaje con el cual se nos presente. Desde este legado pudimos vincular pasado con presente y, construir una perspectiva de compromiso transformador en el campo educativo.

Tercer referente: Las miradas educativas socialistas

Cuando se instaura el capitalismo como sistema dominante, surgen dos grandes campos filosóficos, políticos, económicos que se asumen como relatos de las dos clases en disputa en el marco de las dos primeras revoluciones industriales: el capitalismo y el comunismo. Liberalismo y socialismo, aunque algunos los vieron y siguen entendiéndolos como campos cerrados y homogéneos, en realidad ambas propuestas deben ser señaladas en plural y analizadas en sus aspectos divergentes y convergentes entre sí.

En el marco de los socialismos surgen dos grandes narrativas: el anarquismo y el marxismo, que rápidamente dejan de ser singulares para contar también con múltiples vertientes. Los marxismos de primera generación, altamente democráticos en sus formas y mecanismos de discusión pública y abierta, consideraban que el partido revolucionario era la síntesis de la “verdad revolucionaria”. Los marxismos de segunda generación vivieron el

tema del poder y ello les obligó a tensionar expresiones de sus prácticas; para ellos, el partido era la expresión más consciente de la lucha de clases. El marxismo occidental, de tercera generación, surge con fuerza como un contrapeso a la deriva estalinista en el marxismo y ante el ciclo de revoluciones. Los marxismos de cuarta generación están asociados al auge de los movimientos estudiantiles, el ocaso y regresión de los autoritarismos neo estalinistas, las revoluciones en el llamado tercer mundo. El marxismo de quinta generación vendría a ser el que estudia los efectos en las dinámicas revolucionarias de la reestructuración capitalista neoliberal asociada a la globalización, el impacto de la tercera revolución industrial en el modo de producción capitalista y el orden burgués, así como los desafíos que se asocian al emerger de la cuarta revolución industrial, el imperialismo transfronterizo y la dominación inherente al capitalismo cognitivo. Las pedagogías críticas se van incubando y eclosionan en estos procesos y dinámicas como expresión en lo educativo de la ampliación de los horizontes del pensamiento socialista.

En el marxismo de primera y segunda generación los debates al interior eran duros e implacables, pero a nadie se le perseguía por sus ideas y todos y todas compartían una misma ruta más allá de las diferencias. Ese fue el espíritu de la revolución bolchevique (1917), la República de los soviets (1918-1922) y del movimiento comunista de los primeros congresos de la III Internacional.

Que hermosa épica la de los marginados, los descalzos, los descamisados tomando el poder y atacando la lógica de explotación y plusvalía del capital. Había nacido la primogénita revolución socialista del siglo XX, liderada por los comunistas. Aún hoy en día sentimos mucha alegría cuando vemos a la famélica legión de explotados, decir *ya basta* y atreverse a levantar las banderas del socialismo científico. Toda la fuerza del pasado integrado al presente irrumpió en un lugar, en un momento histórico, como no lo había hecho nunca antes la humanidad.

Los comunistas revolucionarios eran hombres y mujeres de un tiempo histórico. La posibilidad de otro mañana distinto al que nos enseñaba la historia cohesionó y construyó nuevas posibilidades. Es el tiempo revolucionario que se muestra con fuerza en lo social.

La divergencia era constitutiva del espíritu revolucionario. Los dirigentes podían ser cuestionados por las bases como parte del nuevo paradigma emergente. Por ejemplo, las políticas educativas de Lunacharski (1875-1933), responsable del equivalente al Ministerio de Educación ruso de la época (hasta 1929): el *Narkompros*, eran muy cuestionadas por dirigentes del partido y militantes, sin que ello pusiera en riesgo su opinión y accionar. No siempre las propuestas educativas eran coincidentes, pero no por ello eran descalificadas ni sus defensores perseguidos. Contrario a lo que se suele pensar, no siempre eran sincrónicas las ideas de Makarenko (1888-1939), Pistrak (1888-1937), Kruskaya (1869-1939) o Vitgostsky (1896-1934), ni ello era interpretado como un signo contra revolucionario, ni por uno u otro.

En esa etapa las pedagogías socialistas tratan de construir su identidad, en un marco de tensiones entre posibilidades y necesidades. Dewey (1859-1952), Pestalozzi, entre otros, llenan los vacíos que no habían sido cubiertos por teorías educativas socialistas emergentes. Si analizamos con detenimiento las propuestas de los pedagogos socialistas de ese momento en Rusia (Makarenko, Pistrak, Kruskaya) encontraremos en ellos, una marcada influencia de las ideas de Dewey y Pestalozzi.

En ese marco, el partido dictaba un marco general y cada una de los sectores dirigentes de la gestión pública construía su política sectorial. El lugar de enunciación de la *verdad educativa*, de la *política correcta en educación* era el *partido revolucionario*; sin embargo, nadie negaba que hubiera otras propuestas en disputa dentro del propio campo del socialismo.

El ideal representado en Iskra^{vii} se expande y hace posible la construcción de la URSS; la idea de un tiempo direccionado, del evolucionismo histórico se afirma. Solo había que saber conducir y organizar los acontecimientos en el presente para pasar el umbral de un futuro de justicia. Quién mejor para ello que quienes nos habían llevado hasta allí, el *partido de vanguardia*.

Los Bolcheviques se transforman en el Partido Comunista de la recién creada URSS; años después asumiría la denominación de Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS). La transición no se expresa solo en el nombre del partido, sino fundamentalmente en

aspectos concretos de la realidad histórico-social del momento. El epicentro del liderazgo se traslada de los soviets a la organización política. La revolución pasa a ser dirigida en todos los planos por el partido. Las viejas fracciones bolcheviques y mencheviques finalmente se integran y someten a los nuevos performances del *centralismo democrático*.

En varios momentos de este trabajo insistiremos en el hecho concreto que el problema de esta dinámica surge cuando el estalinismo asume el control del PCUS y se usa el centralismo democrático para ahogar el debate, perseguir las diferencias y aniquilar las disidencias.

El estalinismo construye la idea del marxismo-leninismo como parámetro de evaluación de lo “correcto” e “incorrecto”. Las nociones de *revisionistas* se convirtieron en una espada de Damocles para quienes intentaban polemizar una decisión de la nomenclatura como nuevo fenómeno sociológico del poder en la experiencia socialista.

Para la dirección política de la vanguardia, el futuro era luminoso y ya estaba escrita la forma como se expresaría; lo que había que hacer era trabajar en esa dirección. Todo aquel que repensaba el horizonte a partir de nuevas posibilidades dialécticas entre teoría y práctica que eclosionaban en el presente, no solo desdibujaba el horizonte, sino que ponía en riesgo su realización.

El socialismo se escindió de la rebeldía y el cambio incesante que nos había legado el pasado. La revolución se convirtió en un producto, perdiendo el dinamismo del proceso de emancipación hacia la liberación.

Más allá de esas dinámicas los explotados de las formas del ayer, continuaban empujando revoluciones desde cada uno de los contextos específicos. Entre 1925 y 1928 se hace evidente el giro burocrático y autoritario de la revolución rusa con un impacto tremendo en la III Internacional y la epistemología comunista a escala planetaria.

Ello posibilitaría el despertar no solo de los marxismos de tercera generación, sino también de un movimiento subterráneo de análisis crítico que comienza a valorar las agendas educativas en su relación con las innovaciones y su impacto en las transformaciones. La suerte estaba echada, las pedagogías críticas comenzaban a tomar cuerpo ontológico.

Cuarto referente: Los elementos del cisma

¿Cuáles son los elementos de la experiencia del socialismo real que comienzan a inquietar a los comunistas revolucionarios y el pensamiento crítico desde finales de la década de los años veinte del siglo pasado? ¿Cómo marcan estos hechos la génesis de las pedagogías críticas?

Primero, la escuela única fue la expresión de una aspiración plasmada desde la I Internacional, referida a la educación financiada y supervisada por el Estado, para todos y todas, sin distinción de sexo u origen social. Pero la escuela única no fue ontológicamente hablando, construida en oposición a la escuela positivista capitalista, sino fundamentalmente en contraste a su papel elitescos, trabajándose en consecuencia, la inclusión de todos y todas como el gran desafío revolucionario. Además, para el pensamiento de izquierdas, la escuela desde el poder, es también un instrumento para la construcción de la otra hegemonía, la proletaria. La ruta positivista del experimento replicable impregno la idea de escuela socialista. Si lo colectivo era el fin supremo y cualquier expresión de protagonismo individual del sujeto era visto como expresión de la lógica del capital, la escuela pasaba a cumplir un papel uniformador de la cultura, en este caso, de la cultura socialista.

La idea de la escuela única, para hombres y mujeres, no solo es formidable sino absolutamente correcta. El problema es que la escuela única no puede ser una máquina de elaboración en serie de una "ciudadanía socialista" *controlable*, sino fundamentalmente de promoción de pensamiento científico, de pensamiento crítico con compromiso social. La duda, el cuestionamiento de los resultados, la naturaleza constantemente cambiante del conocimiento que debería ser un principio rector de la educación socialista en la escuela nueva, fueron sustituidos por el culto al trabajo casi hasta niveles metafísicos, la noción de disciplina que no solo castra sino silencia la disidencia cognitiva, el modo único de entender la realidad, así como la objetivación mecánica del espacio y el tiempo. Ese es nuestro cuestionamiento, de cuyo paradigma entendemos que a los bolcheviques le resultaba en su

tiempo histórico muy difícil de arribar, porque el debate previo sobre la educación y la escuela en el socialismo había sido marginal.

Segundo, el llamado realismo socialista que desarrolló un “modelo” del arte deseado, válido, como si la conciencia junto a la materia, no se transformaran permanentemente en sus percepciones y expresiones. Una mirada única de la realidad, ahora no la del mercado, sino la del mundo proletario hizo de las subjetividades una imperfección, una anormalidad. La noción de visión pequeño burguesa del arte, arrinconó las manifestaciones de las subjetividades, desconociendo que el propio capitalismo desarrollaba al ser humano como una máquina de consumo estandarizado, en el cual la singularidad atentaba contra la producción en serie del mercado. Si bien Diego Rivera (1886-1957), Siqueiros (1896-1974), entre otros muchos artistas, sacaron el arte de la comodidad burguesa de la exposición reservada a unos pocos señores e irrumpieron con sus obras el mundo de la calle, no obstante, las múltiples interpretaciones de la realidad que se expresaban en las calzadas no terminaban de expresarse en el arte socialista por su carácter singular, no colectivo. El debate sobre el surrealismo abrió las compuertas a otras miradas del arte no normativas, de expresión subjetiva y no necesariamente con interpretación colectiva uniforme. Precisamente, este punto de inflexión se convertiría en un referente paradigmático para las pedagogías críticas.

Tercero, los problemas derivados de la idea de lo colectivo, ya no como posibilidad de desarrollo cualitativo del individuo, sino como aspiración suprema de éste para diluir la conciencia individual en el todo, convirtieron “*lo común*” en opresión y lo individual en pulsión de fuga; algo que sería común a los autoritarismos de distintos signos ideológicos en el siglo XX y lo que va del XXI. El partido revolucionario pasó a ser la síntesis de lo común, pero jerarquizado, cuyo nivel más “alto” representaba la “claridad ideológica”, capaz de determinar lo correcto e incorrecto. Esta jerarquización de la conciencia colectiva terminó promoviendo etiquetas no de debates, sino represivas; “revisionistas”, “reformistas”, “caballos de Troya de las ideas burguesas” fueron solo algunas de las formas de enunciar esa supresión de las subjetividades, este aprisionamiento del propio individuo “consciente”. Por ello, las pedagogías críticas reivindican las subjetividades como elemento sustantivo en

la construcción de un proyecto educativo liberador, algo que no conflictúa con la idea de colectivo interactivo, dinámico y horizontal.

Cuarto, la carencia de distancia crítica respecto a diversas formas de cosificación del cuerpo que convertían en “anormalidad” muchas de las diversidades de expresión, de goce, de placer, de estética disruptiva. Si bien el movimiento feminista irrumpió antes de la revolución bolchevique contra el patriarcado como forma de opresión capitalista, esto no siempre tuvo correlato en las organizaciones revolucionarias, los sindicatos que no solo seguían siendo conducidos por hombres, sino que estos reflejaban en muchos casos una mentalidad machista. Se dificultaba aún mucho más, la “aceptación” de las otras diversidades sexuales, que durante décadas fueron consideradas como enfermedades mentales por el socialismo soviético. Uno de las peores formas de discriminación en el ideario socialista lo constituyen el racismo y el endoracismo de unas izquierdas que se asumen “cultas” conforme los parámetros cognitivos del eurocentrismo y para los cuales él y la indígena, mulato, mestizo no tienen el mismo protagonismo que el izquierdismo de piel blanca y ojos claros; si lo dudamos, hagamos un inventario de las estructuras académicas, políticas y gremiales controladas por las izquierdas. Por ello, hablar de pedagogías críticas es trabajar contra el patriarcado, la homofobia, el racismo y todas las formas de opresión, trabajar otras masculinidades posibles, todas las feminidades, no como “puntos varios”, sino como parte de la estrategia central de las transformaciones.

Quinto, el evolucionismo histórico, tiene puntos de contacto con las ideas del darwinismo social, según el cual sobrevive el más apto. Como narrativamente se construye una épica del hombre socialista, con atributos morales superiores, como herederos de la corriente histórica cultural del proletariado, ello, desde el paradigma positivista de experimento y réplica, lleva a plantearse la posibilidad de trabajar la producción en serie de ese modelo ideal de ser humano. Es la idea común al liberalismo ilustrado de Condorcet y a los socialismos referida a la construcción de un *hombre nuevo* a través del trabajo, la educación y la integración social.

Así como el marxismo rompe con la idea de Rousseau del hombre como un ser bueno por naturaleza, entendiéndolo como un ser social determinado por las condiciones

socio históricas concretas, hablar de un modelo de hombre o mujer “ideal” no solo se convierte en un reduccionismo ideológico sino en una forma no develada de autoritarismo, de anti humanismo.

El ser humano es una construcción social contingente, que hace de la libertad un desarrollo en permanente ampliación y con expresiones multiformes que rompen los moldes morales. Ninguna vanguardia, ni colectivo, tiene la superioridad moral para diseñar un prototipo de hombre o mujer del mañana. Planteárselo de por sí, evidencia serios problemas en el plano del materialismo histórico, siendo una idea mucho más asociada a las nociones de “pueblo elegido”, “características morales para acceder al cielo”, que aún hoy en día fundamentan a la neo metafísica. Otra cosa es la utilidad instrumental para quienes detentan el poder de estas nociones ahistóricas. Para las pedagogías críticas el ser humano es una construcción social permanente y contingente, en la ruta hacia su liberación.

Sexto, la opresión de la naturaleza como resultado del humano centrismo socialista, tan peligroso como la lógica del capital en materia de relacionamiento e integración del ser humano con todas las formas de vida, con la naturaleza, con la energía del planeta. Narrativamente hablando, la “superioridad” ya no es solo de la vanguardia, sino también de la especie humana sobre el resto de expresiones de la vida planetaria. Reencontrar a los seres humanos con todas las restantes formas de vida, con la naturaleza para generar una re armonización de la vida, constituye una aspiración epistémica de las pedagogías críticas.

Séptimo, la idea educativa, de origen científico positivista, de una educación para replicar y uniformar procesos, en este caso relacionado a la consciencia humana, fue el arquetipo educativo auspiciado por el capitalismo. Por ello, el problema que implicó para la idea socialista el “copiar” la estructura, el molde del proceso educativo institucionalizado, creyendo que bastaba con cambiar los contenidos, los modelos didácticos. De la idea de la educación y las escuelas como espacios para democratizar todo el conocimiento y los saberes, se pasó a la concepción del plantel como una fábrica para la conformación de “conciencias”, ya fuera para la “sumisión” o para la “libertad”. Esto hizo de la escuela un espacio de dinámicas estandarizadas, homogéneas, normalizadas, comunes

independientemente del lugar, porque el propósito era en realidad formar para el “sistema”. Por ello, para las pedagogías críticas el lugar de enunciación de lo educativo es el aula, el plantel y, ello comporta ya de sí, un nicho de resistencias contra las determinaciones externas de lo educativo.

Octavo, la estratificación del tiempo, sin un necesario correlato espacial. La idea de crisis y caída inminente del capitalismo desarrollada por el marxismo-leninismo, incluso con etapas y desenlaces previstos rompe con los principios de la dialéctica viva, pero además impulsa un determinismo acrítico e inexorable que obstaculiza incluso al desarrollo del propio socialismo científico. Las pedagogías críticas tienen una epistemología y teleología anticapitalista, pero se distancian de la idea de derrota inminente del capital, al considerar que dialécticamente hablando la disputa entre capital y trabajo sigue siendo intensa, pero el capitalismo dista mucho de sucumbir en el corto plazo, al menos que surja una situación concreta de la lucha de clases que lo posibilite. Es decir, se trata de una posibilidad abierta, en la cual las pedagogías críticas trabajan desde la lógica de las resistencias anticapitalistas asociadas al mundo del trabajo.

Noveno, el impulso de una atemporalidad crítica, según la cual todo lo que surge en las revoluciones parte de cero. Esto sería especialmente problemático en el análisis crítico de experiencias pedagógicas como las de Makarenko, marcadas fuertemente por la influencia de Dewey y Pestalozzi, el primero liberal burgués y el segundo metafísico con agenda social que descarga al Estado sus responsabilidades en la educación pública. La falta de tiempo histórico hizo que de manera errónea muchas propuestas educativas del socialismo soviético fueran presentadas como originarias e independientes de todo desarrollo anterior.

Si bien, como era natural preverlo en una experiencia primogénita como lo fue la revolución rusa, son muchos más los problemas prácticos derivados de una puesta en escena sin precedentes de un cambio radical como el que se inició en 1917.

No nos interesa cuestionar algo que era obvio que tuviera problemas, limitaciones, trabas e inconsistencias cuando era la primera vez que se intentaba. Lo que sí subrayo es la dificultad que comenzó a evidenciarse para construir pensamiento crítico al respecto, al

faltar profundidad en el análisis de los cambios educativos. Hemos insistido en lo castrador que resultó la apelación a “diversionismo ideológico” los intentos por hacer un análisis profundo de los sistemas escolares soviéticos, lo cuál habría permitido hacer “correcciones en marcha”.

Desde el socialismo revolucionario se comienzan a problematizar estos aspectos, sin desmerecer la importancia de la experiencia y el compromiso con la revolución de los soviets. Estaríamos en presencia, en sus expresiones educativas, en los prolegómenos políticos de las pedagogías críticas.

En ese contexto, se abre un debate en los marxismos no estalinistas, que en el plano educativo tiene siete momentos claves para la constitución de las **pedagogías críticas** como las conocemos hoy. El **primero**, en los planteamientos de Marcuse (1898-1979) en *Contribuciones a una Fenomenología del Materialismo Histórico* (1928) y *Filosofía concreta* (1929), así como de Lukács (1885-1971), especialmente respecto al irracionalismo como fenómeno internacional del periodo imperialista, las relaciones del positivismo y la semántica con el desarrollo del irracionalismo, que fueron formulados en su trabajo *El Asalto a la Razón* (1959); el **segundo**, en las producciones de la Escuela de Frankfurt y su teoría crítica. El **tercero**, con el surgimiento de la Teología de la Liberación y los desarrollos de Paulo Freire (1921-1997); **cuarto**, con los aportes de los post estructuralistas norteamericanos, latinoamericanos y caribeños (Giroux, McLaren, Tedesco (1944-2017), entre otros); el **quinto**, en los aportes formulados por George Novack (1905-1992) en *Introducción a la Lógica: lógica formal y lógica dialéctica* (1979), que posibilita entender las trabas en el desarrollo del pensamiento crítico cuando desde el marxismo se produce una aproximación a la realidad desde la lógica formal; **sexto**, con la reivindicación descolonial de las pedagogías nuestra americanas. El **séptimo**, en el cual se retoma con fuerza la dialéctica materialista, hibridada con los aportes de los cinco momentos anteriores. En el cuarto y sexto momento se vive un periodo de influencia transversal de las narrativas posmodernas, que pareciera haber perdido fuerza en el presente. El momento

epistemológico actual de las pedagogías críticas vendría a ser una especie de cruce concéntrico y en espiral abierta de estos siete tiempos mencionados.

Quinto referente: Turbulencias en el corazón rojo

Es imposible considerarse de la corriente de las pedagogías críticas y no reconocer el punto de encuentro, de fusión, de integración con las ideas de la izquierda educativa. Los pedagogos críticos somos hombres y mujeres de izquierdas. Por ello, nuestra genealogía, nuestras bases epistémicas, éticas y de acción están vinculadas a la lucha de clases, desde las filas del socialismo científico, con una perspectiva pedagógica del cambio radical. Y aunque tengamos distintas posiciones sobre lo que generó nuestro emerger, pertenecemos a un mismo plano cognitivo de la acción revolucionaria.

Vamos a hacer un vuelo rasante respecto a la construcción contingente de una epistemología propia derivada del transitar compartido con los pensamientos de izquierdas. En una primera aproximación, es importante situarnos, históricamente hablando en: a) el emerger del socialismo científico; b) el triunfo de la revolución bolchevique, c) la inflexión que genera en la revolución rusa la muerte de Lenin (1870-1924) y el surgimiento del poder unívoco de Stalin (1878-1953); d) el surgimiento de otras lecturas socialistas, no autoritarias y divergentes, que reabrieron el horizonte emancipador.

Con el surgimiento del socialismo científico, la filosofía dialéctica y el materialismo histórico, se reivindica la lectura política del hecho educativo. Esta politización paradigmáticamente ubicada en las ideas de transformación radical del orden hegemónico capitalista, tiene en consecuencia una perspectiva que sitúa las ideas pedagógicas en el campo de los intereses de los de abajo, los proletarios. Sin embargo, la noción que prevalece entre 1848 (elaboración del manifiesto comunista) y 1917 (revolución bolchevique), es que el “problema” educativo es fundamentalmente de acceso universal de hombres y mujeres a las aulas y, que la forma pedagógica de enseñanza aprendizaje se construirá entre todos(as) los sujetos sociales involucrados(as), cuando se tome el poder. Esta fue la tendencia mayoritaria, aunque algunas corrientes anarquistas, también ubicadas en el

campo del socialismo, hicieron un esfuerzo por presentar y poner en marcha propuestas alternativas, como fue el caso de Ferrer i Guardia (1859-1909), entre otros.

La derrota de la revolución de 1905 en Rusia posibilitó el surgimiento de debates *sui generis* en el campo del “bolchevismo” y el “menchevismo” que mostraron incluso como algunos comunistas planteaban convertir al marxismo en una nueva religión, lo cual evidenciaba la existencia de mucho voluntarismo, pero problemas epistémicos serios en el campo revolucionario. Sobre esta deriva metafísica, denunciada por Lenin en 1908 volveremos más adelante.

La revolución bolchevique (1917), liderada por una pequeña vanguardia focalizó sus preocupaciones iniciales en los problemas de la guerra, la construcción de la democracia socialista (soviets), la economía, la producción agrícola, la electrificación y la industrialización. El tema educativo se entendió como un esfuerzo que democratizaba el saber y tributaba a las preocupaciones centrales ya enunciadas. Esta realidad táctica, como lo iremos analizando en este texto, permitió hibridar horizontes sin la suficiente conciencia de las implicaciones de ello. Esto era lógico en ese momento histórico, pero generó lagunas e inconsistencias que ha resultado necesario llenarlas y corregirlas en las décadas siguientes, no siempre con buenos resultados. El problema es que esto no ha sido lo suficientemente documentado ni explicitado en el proceso de construcción de eso que genéricamente se denomina como educación socialista. Por el contrario, la satanización de estos debates que ocurrieron y siguen generándose en los márgenes es lo que posibilitó el surgimiento de un campo de pensamiento socialista que hoy se conoce como pedagogías críticas.

Desde el inicio de la revolución bolchevique y hasta 1929, lo educativo mantuvo algunos grados de libertad, ya que no estaba en el foco ni en las prioridades de la disputa del poder que se desataría con la enfermedad y muerte de **Lenin**. El proceso de burocratización de la revolución rusa implicó un giro hacia formas de autoritarismo que no se conocían, pero que tenían sustento en algunas expresiones dogmáticas, mecanicistas, neo idealistas como las denunciadas por Lenin en *Materialismo y Empiriocriticismo* (1908).

El sueño de todo autoritarismo es la desaparición de la divergencia, pero ello es inaceptable en el campo del marxismo fundamentado en la dialéctica que hace de la contradicción un motor sustantivo del cambio radical, de la transformación social. El estalinismo consolidado con la muerte del líder principal de los bolcheviques, no es solo un periodo de gestión del proceso ruso, sino el momento culminante de una forma de entender la transformación social, el poder y la revolución por parte del sector del marxismo ortodoxo. Este no es un sector cualquiera, sino el que asume el liderazgo de la primera revolución socialista triunfante y quienes se apoderan, para liquidarla y hacer desaparecer la III Internacional.

Una comprensión más detallada y pormenorizada del surgimiento del fenómeno estalinista lo podemos encontrar en los trabajos de **León Trotsky** (1879-1940), muy especialmente en la reedición hecha por Alan Woods (1944) y su equipo, de la biografía escrita por el creador del ejército rojo sobre Stalin (2016), así como en el capítulo sobre *El Stalinismo* del libro de **Ernest Mandel** (1923-1995) *Introducción al Marxismo* (1977).

Una relectura “no oficial” de los juicios a las llamadas oposiciones de izquierda, de derecha, unificada y a otros sectores, nos ilustraría mucha más sobre las implicaciones que tuvo para el pensamiento crítico y la *pedagogía radical de las resistencias* el cierre de los debates por parte del estalinismo. En ese contexto valoro, casi con rasgos fundacionales para la conciencia política de las pedagogías críticas, los trabajos de **Marcuse y Lukács**, que nos permiten ver la dialéctica de la opresión/liberación desde un lugar distinto al de la “real política” del marxismo soviético.

La puesta en escena de **Hebert Marcuse** con sus *Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico* (1928) y *Sobre Filosofía concreta* (1929) se convierten en un momento fundante para las pedagogías críticas actuales. En *Fenomenología* Marcuse plantea que el marxismo no es una teoría científica sujeta a correcciones conceptuales, sino que es *una teoría del actuar social, de la acción histórica* (1928/2010, pág. 81).

En ese sentido Marcuse reivindica la unidad de la teoría con la acción, es decir no hay praxis que no se reflexione y exprese en nueva teoría y no hay práctica que no tenga

como punto de partida un desarrollo teórico. Pero, sobre todo, Marcuse plantea la posibilidad de hacer correcciones conceptuales, paradigmáticas como resultado de la experiencia viva, convirtiendo a la teoría en un referente interactivo, no dogmático. Por ello, las preocupaciones de Marcuse se asocian al binomio teoría-praxis revolucionaria asociado a cada momento histórico concreto. Para Marcuse, las verdades marxistas se fundamentan en los **hechos más que en el conocer**.

Y desde allí una segunda problematización *Marcusiana*, sobre los límites del historicismo en el propio marxismo. El marxismo tiene que ser visto como el resultado de un tiempo histórico, en consecuencia, debe ser estudiada su transformación en la medida que transcurre el tiempo y en los distintos lugares donde se expresa. Es decir, se trata de estudiar como el campo teórico y experiencial que conocemos como marxismo, que en realidad es el materialismo histórico, se mueve, modifica, repiensa y corrige conforme las condiciones de la realidad social lo determinan. El marxismo no es un producto, sino un pensamiento en permanente diálogo con la realidad que sufre el impacto de las transformaciones políticas, sociales, tecnológicas, económicas y humanas. El marxismo no es una esfera inmune al acontecer histórico, por el contrario, al trabajar la transformación social desde lo humano, es susceptible a ser moldeado de manera incesante. Esta preocupación de Marcuse no sería una ociosidad, por el contrario, constituye una demanda para que repensemos las categorías marxistas conformes los cambios que ocurren. De hecho, décadas después de esta formulación, quedó en evidencia la precaria capacidad del marxismo formulado en el marco de la primera y segunda revolución industrial, para reinterpretar sus categorías fundantes en el marco de la tercera revolución industrial. Marcuse desgarró el velo y abre una ventana por donde entra aire fresco, allí donde antes solo se escuchaba el eco ensordecedor del temor a revisar las ideas marxistas.

Marcuse establece unas categorías mínimas para analizar esta historicidad del marxismo. Para ello, subraya la importancia de enfocarnos en la realidad histórica y los sujetos revolucionarios, no desde la contemplación y la simple abstracción, sino a partir de los hechos. ¿Cuáles son esas categorías derivadas de su diálogo con los trabajos de Heidegger (1889-1976), Marx (1818-1883), Kant (1724-1804) y Hegel (1770-1831)? Primero,

el **ser** social; segundo, la **estructura** en la cual ese ser intenta transformar la realidad y, como esa interacción reestructura su conciencia, impactando a la propia teoría del cambio radical; tercero, el **desplazamiento** expresado en los hechos, los acontecimientos que muestran como las dimensiones políticas, económicas, sociales, tecnológicas y humanas se movilizan y reelaboran.

Marcuse se atreve a poner a dialogar, a debatir, a retarse y reconocerse, a Heidegger y Marx, fundamentalmente respecto al trabajo del primero en *Ser y Tiempo* (1927). Marcuse osa correr el velo de la teoría como dogma, planteando que toda realidad histórica se presenta con novedades que obligan a estudiarla en sus **similitudes** y **diferencias** con los hechos precedentes, para poder construir teorías contingentes ante un tiempo histórico que **no se repite**. Este desarrollo *marcusiano* sería crucial en los trabajos de los frankfurtianos, pero también en la genealogía de las pedagogías críticas.

Marcuse le da el apellido de radical al auténtico cambio. Ese cambio radical demanda una mirada contestataria, un pensamiento crítico que requiere el oxígeno democrático para existir y desarrollarse. La ruta de construcción de pensamiento crítico lleva implícita la necesidad de construir una entidad de democracia dialéctica, como instancia articuladora de la interacción entre praxis, debate, crítica, reflexión, cambio incesante de paradigmas, praxis; y su reinicio permanente conforme se mueve el tiempo histórico. Desde las pedagogías críticas esta premisa se extiende a los equipos de análisis, los colectivos de reflexión, las multitudes reconociéndose como tales, quienes deben asumirse como herederas de ese modo de construir de manera contingente pensamiento para el cambio radical, lo cual implica entenderse **creativamente** en el espacio concreto de interacción con la realidad social.

En consecuencia, lo colectivo no es una forma de estandarizar y homologar las ideas, sino un campo de cultivo para las interrogantes y respuestas divergentes. Esa noción de democracia dialéctica se convierte en una invitación a mirar desde otro lugar la construcción de pensamiento crítico. La invitación derivada de los planteamientos de Marcuse tiene sus precedentes en la búsqueda de otros modos de entendernos en lo colectivo, desde el respeto y la promoción a las diversidades, que nos permitan avenirnos a

una nueva cotidianidad militante que rompa con la noción de fatalidad inexorable de surgimiento de autoritarismos, en los espacios y prácticas llamadas a ser libertarias.

Desde la mirada *marcusiana* es la **acción concreta** la que nos devela como seres en construcción de nuestras conciencias en el proceso de participación en la acción transformadora. En consecuencia, son estos seres auto constituyéndose en la ruta de la emancipación a la liberación, quienes forman una auténtica vanguardia contingente, auténticamente dialéctica. La noción de vanguardia con una “verdad revolucionaria” supra procesos individuales se muestra vacía, ante un proceso creativo de conciencias críticas tan dinámico. Ello no niega, sino relocaliza las llamadas vanguardias educativas, gremiales o políticas.

La cuestión de fondo es que somos seres individuales y sociales, colectivo e individuo, singularidad y grupalidad, cada uno de nosotros apropiándonos de la otredad, expresando intereses comunes, pero también generando demandas particulares que tensionan la vida social, develando diversas y eventuales formas de opresión que amplían de manera constante el horizonte de lo que consideramos como libertad.

Esto se expresa en el plantel educativo, de diversas formas y maneras, una de ellas en las representaciones de lo que entendemos como el acto de enseñar y los procesos de aprendizaje.

La construcción de los saberes en el aula no se limita a la réplica de contenidos contextualizados o no, a la obsesión por lo curricular como garantía que el hecho educativo responda a los intereses de externalidades que no siempre expresan los intereses de las mayorías sociales, al rígido cartabón cualitativo o cuantitativo en lo evaluativo, sino fundamentalmente a la constitución del ser como sujeto social “consciente” y con “autonomía” liberadora para construir proyectos de vida con conexiones en lo colectivo y, rizomas^{viii} libertarios que vayan más allá de lo común.

Marcuse trabaja la relación del sujeto con la realidad social y como este vínculo construye el auténtico conocimiento emancipado. Procesos cognitivos de aprendizajes liberadores y conocimientos gestados de manera consciente, constituyen la nueva dinámica teórico-práctica del sujeto cognoscente. Por ello, Marcuse señala que, respecto a/

cognoscente, su objeto de conocimiento no se encuentra “frente a él” como un ser otro que le es “extraño” (como en el conocimiento de objetos físicos), sino que “vive con él”, tiene el mismo modo de ser” (pág. 83, op. cit), por ello, lo esquivo que resulta la objetividad o neutralidad en el mundo social, pero también en la producción científica de teoría. En consecuencia, el estudiante y el profesor, el hijo y los padres, que son los cognoscentes, forman parte de una dinámica entrelazada de aprendizajes compartidos, que no solo se tocan en sus extremos, sino que se hibridan en sus encuentros; entonces, el conocimiento también se desplaza, cambia, en la medida que la realidad en la cual existen los sujetos se modifica.

El sujeto se convierte a sí mismo en objeto del cambio, quien construye en el encuentro activo con los otros y otras su conciencia en un tiempo y lugar concreto, pero es también quien trabaja la resistencia a lo homogéneo porque ello amenaza con diluir el vigor de lo vivo. Por ello, no hay vida en las aulas que sea copia de otro momento, no hay año escolar repetido, así trabajemos una y otra vez los mismos temas y problemas del conocimiento.

Eso significa en términos de **dinámicas pedagógicas** que más que tener currículos locales, objetivos contextuales, modelos evaluativos justicieros, lo que interesa es la toma de conciencia respecto a lo multiforme del **desplazamiento** y la **contingencia** de las interrogantes y respuestas que se expresan en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el docente es un estudiante permanente, para anticipar las interrogantes que emanaran en el aula y para estar en capacidad de promover las preguntas divergentes de sus estudiantes, en un tiempo histórico en el cual se produce la mayor aceleración de la innovación en la historia de la humanidad.

La dialéctica del **horizonte histórico** se nos devela en permanente **mutación y expansión**. Un ser liberado redimensiona de manera permanente su panorama, derribando cada día paradigmas, sin que ello signifique necesariamente un quiebre ideológico con su matriz de pensamiento. Eso forma parte tanto del fundamento epistémico, como del campo ético de las pedagogías críticas.

La **convergencia y sincronización dialéctica** (no mecánica) de los cambios con respecto a lo educativo le da otro sentido a la labor de las escuelas. Es decir, la escuela no es un espacio neutro donde se va a aprender para la vida, por el contrario, es la vida misma intentando expresarse en ideas, narrativas, rituales, imaginarios, discursos, teorías, experiencias compartidas, fórmulas que desafían su expresión en la realidad. Estas dinámicas no son el resultado de un espontaneismo creativo, sino que están profundamente asociadas a las tensiones que emanan de la relación del conocimiento con el modo de producción capitalista y, las resistencias que en consecuencia se generan, en este caso en lenguaje y performance pedagógico en las aulas.

Ello demanda un ambiente distensionado en los planteles, que no solo permita, sino que promueva el cuestionamiento continuo, la revuelta cognitiva. Ello implica una formación docente (inicial y permanente) que enseñe a trabajar en la disidencia y no en la reproducción, que construya otro modelo de autoridad no coercitiva, castradora y punitiva sino por el contrario instigadora, desafiante y complementaria de saberes. En esa “otra” perspectiva posible, el currículo deja de ser el cartabón para convertirse en un simple referente, perfectamente sustituible por enunciados de temas mínimos a abordar en un periodo de trabajo escolar. Eso posibilita la convergencia y sincronización dialéctica a la que se refiere Marcuse.

El problema es que una de las externalidades que pretende orientar la homologación de lo educativo es la vanguardia política, gremial o académica. Para ello deben apelar a la autoridad del conocimiento estático, lo cual de manera inexorable se constituye en distintos modos de autoritarismos. El santo grial de las vanguardias externas al hecho educativo es el currículo, por ello tanto derechas como izquierdas autoritarias enfatizan en las reformas curriculares. La cuestión es que este conocimiento petrificado puede estar mirando para el norte (estabilización del orden) y los hechos educativos estar adquiriendo el dinamismo inherente al cambio incesante en el sur.

El conflicto en términos dialécticos, se expresa en el nuevo incluido del aprendizaje crítico, el despertar creativo, la duda que desafía sin paralizar, la confusión cognitiva que antecede a la tormenta constructiva; todo ello conspira contra los límites del cada día más

voluminoso currículo. La métrica curricular de los objetivos generales y específicos, con temporalidades de ejecución pre establecidas, impiden la convergencia y sincronización dialéctica de los aprendizajes con lo que ocurre en la realidad.

Para todas las formas de autoritarismo, de derechas y/o de izquierdas, el conflicto es intolerable, inaceptable, considerando que es posible conseguir la calma, la armonía del orden, con la supresión forzosa de la disidencia en el aula, ya sea mediante la imposición de “verdades”, el invocar a las formas de evaluación punitivas tanto para el estudiante como para el docente, o el apelar a la autoridad derivada del poder auto concedido de la facultad para dictar la última palabra. Para estos fines autoritarios en el plano escolar el currículo cosificado, estandarizado, medible, cuantificable y con cronogramas de desarrollo se convierte en un instrumento central. Por ello, los debates *marcusianos* resultan fundamentales para recuperar las premisas de movilidad dialéctica de los aprendizajes, que serían asumido como propio por las pedagogías críticas.

La develación de estas contradicciones, contribuyen a comprender y visualizar de manera más nítida tensiones de la lucha de clases, en el terreno ideológico, pero también en la hermenéutica comunicacional que tienen un correlato en lo educativo. Tensiones que no pueden ser resueltas de manera administrativa pero que, si pueden ser abordadas desde el diálogo inmanente al pensamiento crítico, el intercambio de experiencias y los aconteceres compartidos a otras escalas.

No planteo que las contradicciones se resuelven de manera armoniosa, sino que la teoría crítica aproxima las concepciones que se consideran insalvables cuando en realidad forman parte de en un mismo campo de ideas y deja mucho más claro cuáles son las diferencias reales.

El positivismo no puede ser abordado como un todo único, ni despreciar *per se* todo el debate que este movimiento ha generado, más allá de su deriva mecanicista y atomicista. De hecho, hay elementos de la lógica cartesiana que resultan útiles para conocer el desplazamiento histórico del marxismo. La noción *cartesiana* de descomponer el problema en sus partes, para luego valorarlo en su proceso de reunificación, puede resultar metodológicamente útil, si entendemos que la suma de las partes por lo general resulta

siendo mayor o menor que el todo, lo cual obliga al final a reconstruir los preconceptos que se tienen del propio todo. Otros aspectos relevantes lo constituyen la **descomposición** y **reunificación** del objeto de estudio en **movimiento**, del todo, en su **desplazamiento** y, conforme a su **acumulado histórico**, así como en su relación con los distintos **elementos** de la **realidad** en el presente.

La idea insurgente consiste en analizar las propuestas pedagógicas, asociadas a **dinámicas humanas** y no a narrativas abstraídas de las **subjetividades**. Así mismo, si examinamos tanto el **todo** “pedagógico” como sus **partes** y, lo educativo es visto como entidades teórico-prácticas en **constante movimiento** en su relación con el **tiempo histórico concreto del capitalismo avanzado**, tendremos mayores posibilidades de entender el desarrollo desigual y combinado de las **categorías pedagógicas**, de sus perspectivas, lo cual permitiría apropiarnos de las **modificaciones constantes**, tanto de su contorno como de su interior epistémico y paradigmático. Esa es la mirada dialéctica de las pedagogías críticas.

Si a esta ruta esclarecedora le adicionamos el estudio de las **tensiones** derivadas de las **contradicciones** propias de una **microfísica del poder** que expresa la lucha de clases en las aulas, tendremos un instrumental metodológico más acabado para entender el hecho educativo. El **aula** se confirma como un **espacio de disputa ideológica**, en la cual nadie es neutro; la propia “neutralidad” es una forma de mantener, de sostener el orden opresor. La dominación capitalista promueve una supuesta neutralidad que en realidad expresa un llamado a la inmovilidad, que en términos de refranes populares se correspondería a algo como “*quietico se ve mejor*”, o, “*si no ayuda, por lo menos que no moleste*”.

Tampoco podemos descuidar los movimientos de la hegemonía “arriba-abajo”, “centro-periferia”, “contorno-centro” si se quiere entender lo que ocurre en el aula en su vinculación con la totalidad. El movimiento incesante se muestra en las particularidades que son a su vez expresiones en mutación de la totalidad que las contiene. Esta mirada dialéctica tiene una conexión no casuística con los modernos debates de la complejidad y el mundo cuántico.

Si bien Marcuse no se asume cartesiano, es imposible no recordar al filósofo del “método” cuando nos adentramos en la rigurosidad analítica que el primero propone, para avanzar en una perspectiva del pensamiento crítico que sea esclarecedora, camino del cual se apropiarían las pedagogías críticas. Eso sí, la descomposición en partes de las pedagogías que se asume como fraccionamiento, es tan peligrosa como el abordaje de la totalidad paradigmática sin valorar sus sinuosidades, pliegues y caóticas dinámicas que se desarrollan en su interior. Tanto el **Taylorismo**^{ix} como el **Fordismo**^x fueron formas de segmentación de la producción, cuyas lógicas funcionales se desplazaron a lo educativo.

Así como el sistema productivo no puede entenderse sin sus dinámicas de **dominación** y **resistencias**, en las escuelas diseñadas con la estructura funcional de las fábricas estas contradicciones comenzaron a develarse, eso sí, con la especificidad de lo escolar. La necesidad del capital de uniformar las epístemas de la producción y la enseñanza, parten en ambos casos de un supuesto papel central del conocimiento reproductivo, limitando los espacios para la generación de conocimiento alternativo, desde el lugar; por ello, la obsesión educativa por lo curricular. Los intentos del capital de homologar el mundo del trabajo con el de la enseñanza y aprendizaje resultan de un mecanicismo absoluto, error en el cual incurre una parte importante del pensamiento socialista, aunque en este último caso se refieran a las potencialidades liberadoras de estas fusiones paradigmáticas.

Para el dogmatismo socialista, si en la fábrica se trabaja y en el trabajo emancipado esta la esencia de la construcción del mundo socialista, lo lógico sería entonces fundamentar el mundo escolar el trabajo para que la escuela sea emancipada; en ambos casos, la fábrica y la escuela procuran construir la cultura proletaria. El problema es que en la escuela la llamada “cultura proletaria” se homologa a discursos panfletarios, a frases huecas que no encuentran un correlato en la praxis, fundamentalmente en lo que respecta a la distribución de la ganancia en los llamados proyectos productivos.

El mecanicismo positivista en el socialismo, que induce a “replicar los experimentos”, llevaría a la mistificación del trabajo manual, descuidando el control estudiantil y docente, de todos los procesos de la generación de “mercancías” en los

planteles (talleres de madera, metales, huertos, cría de animales, etc). Además, es una subvaloración de la relación trabajo manual e intelectual. La mistificación del trabajo manual, en una especie de neo empirismo idealizado de la praxis, llevaba a pensar que la faena física en las escuelas se convertía en el camino para generar pensamiento crítico por sí mismo, como si no se requiriese la unidad dialéctica de acción-reflexión para construir conciencia crítica.

En realidad, el trabajo en las escuelas para que sea liberador, para construya una ruta cierta para la cultura del trabajo emancipado debe implicar una capacidad de “control estudiantil y docente”, de carácter democrático y horizontal, de todas las fases del proceso productivo y en especial, respecto al excedente que se genere. No estábamos hablando de simple “control” administrativo, sino de desarrollar unas capacidades institucionales para generar reflexión y acción reflexiva sobre los procesos de trabajo estudiantil y docente. Esto si tocaría la lógica reproductiva del trabajo alienado en el capitalismo, pero también lo haría con los intereses de las jerarquías educativas. Por eso suele ser presentado por las “autoridades” como un riesgo para la paz escolar que conllevaría a una pérdida del poder de los maestros, cerrándose con ello, el paso a la insurgencia de un modo alternativo del trabajo escolar.

Además, la noción de planificación central, valga la redundancia concentrado en la élite de la vanguardia, le atribuye al trabajo en el lugar solo un papel de corrector de problemas y no de orientación estratégica, como si la fábrica o la escuela no contuvieran todas las variables sociales en juego; negando la posibilidad que lo particular contenga las tendencias más relevantes de lo general. Solo la vanguardia teje desde arriba, termina siendo una reproducción del centro hegemónico del capital.

Por otra parte, la idea de sistema escolar como fábrica uniforme, resulta peligroso para el acontecer de la libertad en el socialismo. Si reducimos la vida escolar al trabajo como organizador de la enseñanza aprendizaje, desconociendo los otros momentos vitales del ser social, esta objetivación se convierte en una cosificación del cuerpo y la mente, tanto de estudiantes como de maestros(as). Lo que ocurre es que siendo el sistema escolar el más extendido en un país, si se promueve ese trabajo liberador, ya de hecho sería una revolución

permanente, que colocaría en riesgo los privilegios de los ricos o de la burocracia política. Entonces, la determinación de los ritmos y productos esperados del trabajo escolar, así como la disolución de su potencial revolucionario del trabajo liberador fortalecen las bases para una cultura burocrática autoritaria en lo escolar. Develar y trabajar para romper con esta lógica opresora en cualquier sistema político es una de las tareas centrales de las pedagogías críticas.

Tenemos que desarrollar la perspectiva cognitiva que nos permita develar la presencia de tensiones entre dominación y liberación en cada uno de los componentes de la actividad educativa: las didácticas, el currículo, la evaluación, la gestión, la planeación, la supervisión, el acompañamiento pedagógico, la formación docente. En ese sentido, el trabajo, la recreación, el ser social, los momentos de compartir y de privacidad, adquieren una interacción que posibilita ser orientada a la toma de conciencia respecto a cómo se sitúa el sujeto ante la realidad, no como adaptación a ella. Esa es una de las problematizaciones centrales respecto al trabajo en Marx, es decir, convertir el mundo cotidiano de la vida en trabajo-humanidad, es decir, en liberación desde el sujeto.

Las pedagogías críticas problematizan el concepto de **educabilidad** y sus límites dentro de un proyecto emancipador y de liberación. El horizonte de “educabilidad” posible pasa a ser el de la auto constitución del sujeto, desarrollando un pensamiento crítico, que en sí mismo es una negación de la educabilidad que aspira el orden. Este no es un tema menor, ya que la incompreensión al respecto ha llevado a algunos pedagogos críticos a trabajar la educabilidad como un principio del sistema escolar. Precisamente, cuando Marcuse nos refiere la importancia de la fenomenología dialéctica nos abre las puertas a la comprensión de los problemas de la educabilidad como principio pedagógico.

No hay dos escuelas iguales, no hay fenómenos educativos calcados de un aula a otra. Existe un marco común, pero la tarea revolucionaria es encontrar las especificidades del ser, las subjetividades insurgentes y dominadas en cada acto pedagógico. Solo así, conoceremos y seremos parte de la transformación de la diversidad de desarrollos de la ciudadanía, de las cuales la fenomenología dialéctica nos habla y abordaremos más

adelante. Si existen diversidades, la educabilidad como patrón de conducta adquiere unas características opresoras. Tampoco se trata de convertir “al buen salvaje en un buen revolucionario” sino de construir juntos y juntas, tanto la tendencia de la normatividad social auto constituida, como también los espacios y caminos para que las diversidades no se diluyan en un concepto normativo de la educabilidad.

Se trata entonces de construir una cultura colectiva que permita revelar las conexiones del macro debate político y sus implicaciones en el campo de las ideas y en la praxis socialista, con la cotidianidad de las dinámicas educativas. Es un ejercicio en el cual tenemos un precario “entrenamiento”, asediados como hemos estado por la moral conservadora que presenta a la escuela como un espacio despolitizado.

El socialismo es cambio radical respecto a la lógica del capitalismo ¿Dónde reside la raíz de este **cambio radical**? Para Marcuse en el individuo que existe y se realiza en el universo social. ¿Cómo logra abrirle paso a la transformación? Fundamentalmente en la **acción reflexiva**, profundamente politizada. En consecuencia, si se cosifica la praxis ello impide la construcción de conciencia crítica. El problema es que la escuela (aulas, talleres, pupitres, pizarrones, recesos, auditorios, etc.) y las pedagogías socialistas (currículo con objetivos y perfil de egreso, didácticas con metodologías secuenciales, evaluación con escalas, supervisión de metas, etc.) pretendieron ser una réplica positivista de la fábrica, en la cual el pensamiento crítico pasó a ser un ritual de crítica al capitalismo sin espacio para la valoración crítica de lo que ocurría en la propia “realidad socialista”.

El cambio radical no es una reivindicación despolitizada de los seres humanos, de la subjetividad. Por el contrario, es una valoración de la eventualidad y contingencia del ser en una realidad que demanda ser transformada de manera continua, que exige una revolución permanente. Y ello está asociado al momento intersubjetivo en el cual surge la necesidad del cambio radical. El **cambio radical** no se produce como un deseo desde la externalidad, sino es inmanente a quien está en la ruta de cambiar, es decir, parte del sujeto social del cambio. En consecuencia, la educación no produce la transformación, sino que contribuye a crear las condiciones de posibilidad del cambio radical.

Marcuse establece un diálogo paradigmático entre Marx y Heidegger respecto a la **historicidad** del ser. Y allí Marcuse expresa con claridad la importancia de reconocernos como seres que somos construcción histórica, lo cual demanda para comprendernos, la apropiación de las categorías del movimiento histórico.

En consecuencia, cualquier didáctica, modo de evaluación o de gestión escolar, deja de tener connotación revolucionaria permanente, sino es contrastada con los determinantes histórico, culturales y de estructura social en el cual fueron enunciados, a los cuales respondieron y sobre todo respecto a las fuentes de las cuales cada propuesta educativa abrevó.

Así como la comuna de París era un referente, pero no un dogma para los soviets, porque expresaba potencialidad y choque de ideas en un momento histórico concreto, las ideas de Fröebel (1782-1852), Bello (1781-1865), Comenio (1592-1670) o Locke y, su impacto en Makarenko o Pistrak debieron –y deben– ser valorarlas en la dialéctica contextual del cambio radical, no en la certeza mecánica de su réplica como expresión de lo revolucionario.

La reivindicación del **sujeto histórico** le plantea a Marcuse la necesidad de retomar los trabajos de **Edmund Husserl** (1859-1938) sobre la **fenomenología trascendental** y de Marx sobre la **dialéctica**, para poder llegar a una **fenomenología dialéctica**.

En Husserl es muy importante encontrar y detallar el **sentido** que tiene el mundo para nosotros antes de dedicarnos a pensarlo; se trata entonces de saber el significado que para cada sujeto tiene esa realidad antes de estudiarla, analizarla, reflexionarla de manera crítica. Para Marcuse esto va mucho más allá, el sujeto, las subjetividades tienen **sentido** y **fuerza revolucionaria** cuando se encuentran con los otros y otras, se construyen espacios para el surgimiento de miradas, narrativas y praxis reflexivas de carácter **intersubjetivo**. Entonces, lo colectivo no es una agregación al grupo, sino el encuentro contingente con otras miradas en permanente mutación que construyen juntas y juntos una **síntesis hermenéutica de la realidad**. Es en este encuentro, en el diálogo problematizador se labra una apropiación holística de la realidad. En el aula esto resulta fundamental para construir **conciencia crítica** mediante el **diálogo** que implica conocer la voz propia pero también

reconocer y encontrar las otras voces. La realidad se devela como un fenómeno social concreto.

Marcuse insistió siempre sobre el riesgo de tener una mirada de campo cerrado sobre las teorías y praxis que aparecen como representantes de una corriente política, económica, cultural, educativa. Es decir, el socialismo no es un campo teórico y práctico puro, que se auto generó sin antecedentes históricos. El marxismo es un desarrollo de las ideas con múltiples influencias, con una genealogía compleja, construida desde la intersubjetividad propia de un momento histórico. En ese sentido, la libertad, la felicidad, la justicia son hechos reales que tienen distintas valoraciones diversas en un mismo campo ideológico de la lucha de clases, en este caso de las izquierdas. Esta mirada crítica sobre el propio campo de adscripción paradigmático es muy importante para resistir y prevenir sobre la influencia del dogmatismo. En educación, esta mirada se expresaría en el pensamiento crítico de la propia acción pedagógica que se realiza, bajo el enunciado de pedagogías críticas. Es decir, las pedagogías críticas no son una nueva secta educativa, sino su epistemología es crítica de su recorrido y presente.

Esa contradicción retoma la dialéctica del **tiempo** y el **espacio**, asociada a la **conciencia del ser**. Es decir, nos conduce a encontrar y comprender porque somos quienes somos y el por qué actuamos, pensamos y entendemos la realidad de una u otra manera. Por ello, es que no podemos asumirnos de las pedagogías críticas sin conocer nuestra ontología, epistemología, historia y teleologías.

El **tiempo histórico** es inter subjetivo lo cual no solo permite, sino obliga a revisar de manera constante la **teoría** como síntesis de un proceso de cambio constante, incesante. Ese esfuerzo tiene un **marco general**, del que intentamos hacer una primera aproximación en este trabajo respecto a las pedagogías críticas, pero también **desarrollos singulares, desiguales y combinados** en cada **contexto** específico; conocerlo y reconocernos construye **identidad cognitiva**.

Reivindicando la duda cartesiana y la dialéctica social, es posible reconstruir las expresiones del fenómeno en cada situación concreta. Esto es –y lo fue- altamente problematizador para quienes consideran al socialismo, al marxismo, como un marco

acabado, como una pieza ya escrita que solo permite variados modos de ejecución. Y como el pensamiento de izquierdas tiene un impacto directo en las pedagogías críticas esto resulta de especial relevancia para la comprensión de las resistencias que encontraremos en el camino, por parte de quienes están en nuestro propio radio paradigmático.

La **fenomenología dialéctica** no es anti partido u organización revolucionaria como algunos pretenden hacerla ver. El partido es visto como una expresión organizativa de la lucha de clases en un momento histórico dado, que no niega otras expresiones ni construcciones transformadoras, independientes o relacionadas. El partido sigue existiendo como referente administrativo del cambio, pero la verdad revolucionaria, la síntesis de la transformación radical deja de pertenecerle de manera exclusiva. Ese es el lugar de enunciación de las pedagogías críticas, la **realidad contingente** que no es administrada desde una externalidad, sino que se expresa de manera viva contrariando toda forma de control impuesto, no consensuado, no sujeto a revisión permanente.

En consecuencia, los pedagogos “tenemos” la “libertad” y “obligación” de participar, estudiar, reflexionar y actuar con propuestas y tareas transformadoras que tienen como lugar de enunciación el aula y no necesariamente una externalidad que se asuma como síntesis de la verdad revolucionaria. En ese sentido, el centro de poder político lo entendemos como instancia en diálogo permanente con las realidades diversas, que asume como suyas las premisas del cambio radical que emanan del lugar. Es una mirada cualitativamente distinta de la vanguardia.

Pero este no es un acto de mera independencia, es un suceso consciente que nos resitúa en el terreno de la lucha de clases, es decir, como sujetos revolucionarios altamente politizados que construimos otras democracias, la **democracia de la calle**, la democracia participativa y protagónica. Somos parte de lo colectivo sin suprimirnos; todo intento por diluirnos en la voluntad general es resistida, no como capricho, sino como expresión del sujeto consciente.

Esto tiene un impacto profundo en la manera como nos aproximamos a la **pedagogía** vista como campo científico, como **ciencia de las subjetividades** que se encuentran

constructivamente con la realidad “objetivada” intersubjetivamente en un tiempo y espacio concreto.

Finalmente, me interesa destacar en este momento la problematización que hace Marcuse de los **imperativos morales** heredados del pensamiento hegeliano y sus vínculos con la mirada ética de Kant, que sirvieron de marco referencial al marxismo, pero también al “Catecismo Fascista” (1923) de Giovanni Gentile (1875-1944) en la Italia de Mussolini (1883-1945) y en Heidegger en su deriva al nazismo.

El **hombre nuevo**, al viejo estilo de las tablas bíblicas, implicaba un determinismo a priori del ideal de ser humano que expresaba no solo la noción de producto de la epistemología positivista, sino un modo objetivado del ser que diluye al sujeto en lo colectivo, que termina negando la consciencia del ser, para dar paso a un “nuevo estadio” de la humanidad prefigurado por unos pocos elegidos. Quien no esté en ese molde —es decir la mayoría— está por debajo de quien elabora y administra los parámetros de valoración de ese “hombre nuevo”.

La noción del “hombre nuevo” se convierte en una especie de acto de imitación de Dios el sexto día, solo que ahora no usamos el barro, sino moldeamos la conciencia con la formulación de “ideas correctas” para las neuronas, la neo corteza cerebral y la orientación de nuestra praxis social. Todo ello como condicionante para acceder al paraíso (comunismo), vivir el tránsito en el purgatorio (partido, organizaciones sociales, vanguardias) y conjurar el riesgo de caer en el pecado (revisionistas, reformistas, derecha, pequeños burgueses) que nos conduzca al infierno en la tierra (estar fuera de la aprobación de la vanguardia). Por ello, las pedagogías críticas toman distancia de esta definición y de parámetros idealizados del ser humano, para trabajar una auto constitución del sujeto respecto a un marco moral contingente y una ética universal de la convivencia, la justicia social y la igualdad que no se fundamenten en la propiedad, las mercancías y los valores derivados del mercado.

En Marcuse, como aparecería con mucha fuerza décadas después en Foucault, la **moral es contingente** a cada momento histórico y, en consecuencia, la moral del mañana será la que se den a sí mismos los hombres y las mujeres libres de ese momento histórico.

Esto tiene efectos directos en el trabajo pedagógico del aula, en la “aceptación” de las diversidades, en el mantener abierta la “puerta cognitiva” a otras diversidades que se vayan expresando en el aula, a romper el molde de “normalidades” y “anormalidades” que expresan la moralidad normativa escolar. Para las pedagogías críticas esto se convierte en un referente ético, que pulveriza toda noción estandarizadora de conductas y comportamientos, convirtiéndose la sociabilidad construida entre todos y todas en la única premisa que establece límites compartidos.

De manera resumida podríamos precisar que los aportes de Marcuse están referidos a una: a) superación del determinismo mecánico por la historicidad de las ideas y prácticas sociales que coloca las formas y expresiones de la transformación radical con una especie de final abierto; b) el cuestionamiento al positivismo de los marxismos de primera generación, que convierten lo colectivo en una “cosa” uniforme, que invisibiliza las especificidades y particularidades. Ello posibilita la construcción de políticas que empalmen, respeten y desarrollen múltiples miradas liberadoras a partir de la revaloración de las subjetividades; c) construcción de una fenomenología marxista, que surge de poner en dialogo a Hegel, Husserl, Heidegger y Marx; d) problematización de la herencia no develada suficientemente en el pensamiento Hegeliano y marxista, de los imperativos morales kantianos y hegelianos que postulan un ideal de hombre o mujer.

El **capitalismo avanzado** asume el positivismo educativo como la posibilidad de replicar desde la escuela la mentalidad de consumo, modelar desde afuera la ciudadanía asimilada para el desarrollo integral de la personalidad, integrar la noción de felicidad y progreso a la posesión incesante de mercancías. Para el capital es muy importante que la escuela promueva y desarrolle la pulsión individual y colectiva al consumo, la fantasía del placer consumista incluso en materia de indicadores de logro, valores y sociabilidad.

Para el **socialismo positivista** la escuela es también un espacio para reproducir las nuevas ideas y borrar la lógica del capital. Sin embargo, en esta idea de homogenizar lo nuevo, termina por asumir la estructura de la vieja escuela, especialmente al intentar concentrarse en la generación de nuevos contenidos y explorando novedosas formas de

gestión, soslayando las formas de construcción de pensamiento divergente, la lógica dialéctica. La moda más reciente, de algunas experiencias que se inscriben dentro de las ideas de izquierdas, fue la de darle nuevos nombres a todo, tomando como marco de referencia las nociones de Roland Barthes (1915-1980) y Michel Foucault (1926-1984) sobre la carga ideológica de las palabras, pero el “nombre nuevo” para las cosas y los procesos, sin una conexión real con nuevas praxis, terminó siendo solo un significante vacío, que mostró, eso sí, la influencia de un neo racionalismo sin conexiones con lo empírico.

Los nuevos contenidos enunciados desde las narrativas de izquierdas, inconexos de un auténtico performance de cambio radical en la estructura pedagógica profunda, rápidamente se sofocan, se apagan, como una flama ante la falta de oxígeno, debido al peso de la lógica escolar opresora. El socialismo trabaja la réplica y el sostenimiento del “nuevo experimento” con resultados satisfactorios (la revolución rusa) a partir de los objetivos de enseñanza y aprendizaje (generales y específicos), pero estos siguen siendo externalidades, como una pieza ya escrita en clave de sol y de fa, a ser interpretada con las dos manos por el docente como solista y los estudiantes como orquesta; el espacio para la improvisación, para lo nuevo, declarativamente existe, pero no encuentra un “tiempo” ni un “espacio” para realizarse en la cotidianidad del aula.

Las estrategias metodológicas y las didácticas, ahora con nuevas narrativas, pero a la usanza de la escuela capitalista, son valoradas como los insumos para producir un ciudadano socialista, con solidaridad construida en el ser, a partir de la praxis reiterativa, como rasgo del hombre nuevo. Es como la antigua confianza en las letanías, la aspiración a que su continua verbalización, lograra sintonizar con dios al alma del creyente impío.

¿Como resolver entonces, las necesidades de aprendizaje contextual con los requerimientos de enseñanza global del nuevo sistema? Ello implicaba unos niveles de autonomía respecto a la vanguardia, al centro de toma de decisiones, al centralismo democrático, solo posibles en un ambiente de pensamiento crítico pleno, algo que resultó esquivo solo tiempo después de la muerte de Lenín y, en los llamados socialismos reales. La **libertad de opinión**, sin restricciones ni auto censuras, emerge como un requerimiento de singular y sustantiva importancia para desarrollar un modelo educativo de izquierdas.

¿Todo entonces es desechable? Jamás. Como decía Rosa Luxemburgo (1871-1919) el mayor mérito de los bolcheviques, de los comunistas revolucionarios de 1917 fue atreverse no solo a pensar, sino a hacerlo. En las circunstancias de precario desarrollo de las ideas socialistas en materia educativa a nivel mundial y en un contexto de sociedad atrasada como la rusa, la obra de los co-partidarios de Lenín, Trotsky, Lunacharsky se pierde de vista. Sólo que hoy, 100 años después, debemos repensar la experiencia para seguir avanzando en la posibilidad de otra educación y otra sociedad posible. Las equivocaciones no pueden ser vista de manera ahistórica con una mirada del presente, pero el ahora tampoco acepta la copia mecánica de procesos del pasado.

Precisamente, las carencias teórico prácticas son asumidas como parte de recorrido propio, y los cuestionamientos son hechos desde una mirada educativa que destaca la rebeldía, la insumisión y el aprendizaje por intereses auto constituidos en el diálogo inter subjetivo del aula, dinámicas que son inmanentes a las pedagogías críticas.

De allí la importancia de la mirada *marcusiana* que nos hace ver los problemas del propio campo de las izquierdas para el desarrollo de una autentica ruta de liberación. Desde este lugar epistémico las pedagogías críticas adquieren un especial **dinamismo e identidad**, es decir, se puede ser anticapitalista, cuestionar los problemas teóricos y prácticos del socialismo y seguir siendo radicalmente de izquierdas educativas.

En ese sentido, para Lukács resulta muy importante conocer el desarrollo y **límites de la filosofía burguesa** reaccionaria (aunque parezca un pleonasma) para poder entender el devenir del **autoritarismo**. En su obra subyace un cuestionamiento a todo tipo de autoritarismo, por lo cual se convierte en una guía para entender los problemas que en este sentido se han presentado en el campo de las izquierdas con su impacto en lo pedagógico. Los trabajos del escritor húngaro complementados con los de Marcuse nos permiten tener una visión filosófica y política de carácter panorámico, sobre la importancia del **pensamiento crítico** para conjurar los autoritarismos.

Para las pedagogías críticas resistir a todas las formas y modelos educativos autoritarios, está en el eje de los cuestionamientos a todas las **expresiones pedagógicas**

reproductivas, porque al final es imposible pensar la libertad sin condiciones para un pleno desarrollo del pensamiento crítico, fundamentalmente si este está ubicado en las antípodas del pensamiento de las ideas en el poder. Esto aplica para el “poder” capitalista, pero también para el socialista. Este carácter subversivo puede ser molesto, pero es irrenunciable en toda elaboración teórica y práctica que se reivindique como perteneciente a las pedagogías críticas.

Y allí, nuestro cuestionamiento al autoritarismo estalinista, no es una crítica a un personaje. Ello no valdría la pena. Es una controversia con una **cultura autoritaria** que se instaló en una parte importante del pensamiento socialista en el siglo XX, cuyos ecos aún retumban en el XXI, especialmente en lo educativo.

Lukács insiste en precisar que es incorrecto atribuir a la genialidad personal un determinado desarrollo cultural, sino que este debe ser visto en el marco de las ideas filosóficas, de la ideología que lo sustenta, no simplemente en su performance declarativo sino fundamentalmente de manera analítica.

Rescatar esta premisa resulta fundamental para la comprensión de la espiral de construcción del pensamiento revolucionario, desde Hegel hasta Marx y, desde este último hasta la actualidad. La **contextualización** en el **tiempo** y **espacio concreto** de toda idea, sustenta el andamiaje ontológico, epistemológico, ético y paradigmático del **materialismo histórico**. En el plano educativo ello se convierte en una herramienta cognitiva de primer orden para aproximarnos a las propuestas pedagógicas, más allá de los límites de las declaraciones panfletarias.

Las pedagogías críticas entienden en consecuencia la impostergable labor de una **arqueología educativa**, de reconstrucción filosófica de las pedagogías para poder entender dónde estamos instalados paradigmáticamente hablando, cuando asumimos la tarea de trabajar la **emancipación** como ruta hacia la **liberación**. Este develamiento no puede ser el resultado del voluntarismo, sino un esfuerzo consciente desde el conocimiento en profundidad respecto a las invariantes y contingencias en las cuales se produce el hecho educativo.

El **sectarismo** en política y educación no es otra cosa que la manifestación de una lógica burocrática y autoritaria de resolver el conflicto. Por ello, cuando en educación y en política despachamos cualquier idea que nos adversa con la simple adjetivación, sin acudir a la argumentación estamos construyendo –aún sin saberlo- un camino hacia formas soterradas o explícitas de autoritarismo.

Para Lukács “*el rechazar la crítica inmanente como factor de una exposición de conjunto que abarque, al mismo tiempo, la génesis y la función social, etc., conduce necesariamente a una actitud sectaria (...); a la creencia que todo lo que es evidente por sí mismo para un marxista consciente tiene que aparecer también claro, sin necesidad de pruebas para sus lectores*” (p. 5, 1959).

Lukács es expresión de una renovada visión dialéctica en el llamado campo del marxismo-leninismo^{xi}, que emerge en la fase final del dominio y posterior a la muerte de Stalin (1953), por ello su reivindicación de la crítica dentro del propio campo del “socialismo real” adquiere una especial relevancia.

De manera muy precisa y constante Lukács retoma el programa de trabajo teórico de Lenin expuesto en *Materialismo y Empiriocriticismo* (1908). En el texto de Lenin, uno de los líderes principales de la revolución bolchevique, éste no solo toma distancia con el idealismo, entre otros de Lunacharski quien después fuera el Comisario de Instrucción (equivalente a Ministro de Educación) de la Revolución Bolchevique, sino que reivindica la crítica pública sobre aspectos divergentes del campo marxista, algo que el estalinismo insistiría en eliminar.

Para Lenin, como lo sería para Trotsky, Marcuse y luego para Lukács, Freire y otros tantos, la crítica es inmanente a la filosofía dialéctica que fundamenta al materialismo histórico. En consecuencia, dudar, debatir, confrontar son elementos y prácticas constitutivas del ser liberado.

En ese sentido, esta línea de trabajo de Lenin expresada en *Materialismo y Empiriocriticismo* y continuada por Lukács, resultaría sustantiva para el desarrollo de estudios que indagan sobre otras posibilidades de las pedagogías socialistas, más allá de los

límites del periodo idealista en el campo educativo, propio de los primeros años de la revolución bolchevique.

Aunque de manera aún subterránea, los pedagogos revolucionarios de los cincuenta y sesenta del siglo XX encontrarían aliento en los trabajos de Lukács para seguir pensando una pedagogía que fuera crítica de las distintas formas de idealismo y autoritarismo existentes, tanto en los modelos educativos capitalistas como en los propios desarrollos socialistas en el poder. El triángulo Lenin, Marcuse y Lukács sería esclarecedor y motivador para la constitución del campo de las pedagogías críticas como desarrollo del socialismo científico en la educación.

Si bien en *El Asalto a la Razón* Lukács (1952) hace una crítica demoledora al irracionalismo que va desde Schelling (1775-1854) hasta Hitler (1889-1945), su enfoque nos permitiría develar de manera nítida el irracionalismo autoritario del estalinismo, tal y como se nos presentaría de manera más precisa en lo que se conoce como el segundo Lukács.

En consecuencia, las pedagogías críticas adquieren la comprensión que no basta cuestionar la opresión capitalista en la educación, sino que sus efectos y expresiones pueden mutar y alcanzar, incluso a los intentos por construir el socialismo que conocimos en el siglo XX.

De allí que las pedagogías críticas resulten tan esquivas y problemáticas para el dogmatismo socialista, que considera alcanzadas las metas en el sector con el cuestionamiento a la lógica del capitalismo, la definición de la educación como socialista, la reivindicación del trabajo escolar y el desarrollo de contenidos radicales dentro de una estructura escolar que es réplica del modelo positivista desarrollado por el capitalismo (niveles, modalidades, supervisión, gestión y pedagogías con didácticas, currículo, evaluación etc.) determinadas en ese caso desde las instancias de poder representadas por los ministerios de educación y el “partido revolucionario”.

Sexto referente: La Escuela de Frankfurt

Los intentos por hacer ver el origen de las pedagogías críticas en la Escuela de Frankfurt, como un *big bang epistémico* sin antecedentes históricos en la lucha de clases, son un esfuerzo por despolitizar nuestro campo de trabajo. Ciertamente el trabajo de los frankfurtianos fue importante en la construcción de nuestra identidad, pero ellos mismos fueron expresión de un recorrido y un momento histórico, muy asociado a la epistemología de las izquierdas.

Marcuse luego de sus producciones a finales de la década del veinte del siglo XX, trabajaría con **Max Horkheimer** (1895-1973), no por casualidad, sino porque sus líneas de pensamiento se cruzaban, a pesar del desprecio del segundo por Heidegger, ampliamente estudiado por el primero.

Considero que es incorrecto ver a Marcuse como un simple colaborador de Horkheimer, pues ambos expresaban partes sustantivas, complementarias y diferenciadas, de lo que luego se valoraría como los trabajos de los frankfurtianos.

La escuela de Frankfurt se atreve a pensar desde el mundo occidental la tragedia de los autoritarismos y la experiencia del socialismo. Sus estudios sobre el fascismo y el nacionalsocialismo sientan las bases para un abordaje de la opresión, que resultarían fundamentales para repensar las nociones de libertad, justicia y emancipación en el campo de la naciente pedagogía crítica y en las izquierdas políticas.

Muchos marxistas correríamos el riesgo de vernos desdibujados frente al espejo, si no fuéramos capaces de cuestionar las desviaciones autoritarias del socialismo real. El grueso de los trabajos de los frankfurtianos consiste en una crítica demoledora a los autoritarismos capitalistas, pero sus categorías y enfoques ciertamente nos ayudarían a construir un marco analítico sobre los autoritarismos del socialismo real, lo cual no implica de manera alguna, rompimiento con el marxismo.

Era inevitable que muchas de las miradas e interrogantes sobre el impacto de los autoritarismos en educación, formuladas en las décadas del treinta a los sesenta del siglo veinte, buscaran referencias en la perspectiva de los frankfurtianos. Esta pareciera ser la razón por la cual muchos suelen darle carácter fundacional al trabajo de la Escuela de

Frankfurt en las pedagogías críticas. Desde mi punto de vista esto es erróneo porque oculta todo el proceso histórico que posibilitó el emerger del campo de las pedagogías críticas.

Theodor Adorno (1903-1969), en *Crítica de la Cultura y la Sociedad* (2008^{xiii}), *Teoría de la Estética* (1970), *Dialéctica negativa* (1966), *Introducción a la Sociología de la Música* (2009), sus trabajos con Hanns Eisler (18989-1962) sobre *El Cine y la Música* (2005), entre otros de sus muchos escritos, construye un amplio espectro de trabajo sobre lo “cultural”, que se constituye en un marco epistémico para entender el movimiento de la liberación humana de todas las formas de opresión, profundamente asociado a lo educativo en general y muy especialmente al terreno de lo escolar. Adorno es un anticapitalista que cuestiona todas las formas de autoritarismo.

En el momento de las formulaciones de los frankfurtianos, la reflexión en materia educativa dentro del campo de los marxismos, vivía un periodo de estancamiento teórico, en el cual los trabajos más visibles se concentraban en la reivindicación del modelo soviético en materia pedagógica. Más que reflexión profunda había mucha propaganda, fenómeno entendible y justificado por estar ocurriendo la llamada “guerra fría”, pero no por ello dejaba de evidenciar una suspensión de la reflexión profunda en materia de socialismo y educación.

Eran tiempos en los cuales se salía de la segunda guerra mundial. El **marxismo no soviético** y las narrativas de resistencia al autoritarismo estalinista herederas de la llamada genéricamente como Oposición de Izquierda, apenas comenzaba a reconectarse con el mundo real, después de un largo periodo en el cual la conflagración global impuso normas de funcionamiento y comunicación muy estrictas y precarias.

Lo más cercano al pensamiento crítico en el marxismo fueron durante un periodo los trabajos de la Escuela de Frankfurt, muy especialmente los aportes de Marcuse, Horkheimer, Benjamín (1892-1940) y Adorno. De hecho, en su periodo de trabajo en los Estados Unidos y en el marco del ascenso del movimiento estudiantil a fenómeno de masas a escala mundial –década de los sesenta- Adorno sería constantemente interpelado por la academia y los medios de comunicación, respecto al papel de la educación en la resolución de la contradicción dominación/liberación.

Adorno enfatizaría respecto a la **distancia epistémica** de la teoría con la práctica en las **ciencias sociales**, algo que resultaría fundamental para los trabajos críticos en educación que comenzaron a denunciar no solo las inconsistencias al respecto, sino las limitaciones para colocar al sujeto en el centro de la acción cultural, ya no como objeto-consumidor de mercancías estéticas vaciadas de tiempo histórico, sino como protagonista de cualquier cambio trascendente.

Los trabajos de Adorno empalmarían con los de Marcuse respecto a la urgencia de una fenomenología dialéctica para la comprensión de la constitución del **sujeto autónomo y transformador**, que posibilite el auténtico cambio radical. En *Tabúes sobre la profesión de enseñar* (1962) Adorno precisa que “*en su forma de efectividad la **palabra hablada** y la escrita difieren todavía más de lo que hoy generalmente se asume*” (pág. 11), señalamiento que hace no como un cuestionamiento ético al estilo de la expresión popular “una cosa es lo que dice y otra la que hace”, sino como problematización de la acción contingente en el aula, expresado en la palabra que trasciende o transgrede la formulación escrita como resultado de la interacción dinámica con la realidad concreta.

Sin embargo, esta **verbalización** puede carecer de exposición objetiva conforme a los cánones de expresión concluyente que se le atribuye al texto escrito. De allí la importancia de sistematizar la experiencia, no como registro anecdótico sino como ruta para construir teoría en movimiento y en relación permanente con su tiempo y espacio, que se reconozca dialécticamente imbricada al pasado y a un proyecto de mañana. El texto educativo emerge profundamente asociado a una epistemología de carácter fenomenológico dialéctico, en el cual conocimiento científico y saberes se integran.

En esa misma orientación Adorno cuestiona los **problemas de historicidad** en el **campo cultural**, algo que resulta especialmente dramático en la educación y el análisis de las propuestas pedagógicas. En pedagogos que se reivindican socialistas, es común hallar dificultades para que contextualicen históricamente las ideas educativas, mucho más respecto al modo de producción capitalista y ni se diga con relación a las revoluciones industriales.

Esta **fragmentación** que nada tiene que ver con el método de descomposición cartesiano de las cosas, sino más bien con las dificultades para estudiar el efecto del **cambio incesante** en la realidad educativa, crearía una mirada desenfocada de las **relaciones del tiempo y espacio** con la **realidad**, en el plano de las ideas educativas

Además, están los problemas derivados de la noción de **progreso** inexorable, de futuro superior al presente, que hace ver las ideas con las cuales se comulga, como las expresiones de un mejor mañana. En consecuencia, se desestima el recorrido histórico para llegar a las formulaciones teóricas y prácticas del presente, pues se considera que el pasado fue superado y, que el teorema actual es la síntesis acabada del paradigma que posibilitará un mejor destino.

El peso del **evolucionismo histórico** construye una visión mecánica y lineal del tránsito en el tiempo, argumentado con la noción de progreso, que hace ver el ayer como algo superado. Ya Lukács había trabajado extensamente el problema del desarrollo en el capitalismo, lo novedoso es que los frankfurtianos desde otro lugar de enunciación abrían el horizonte, mostrando la existencia de muchos de estos problemas en el llamado socialismo real. En consecuencia, mostraría como esta noción de progreso impactaba por igual a las perspectivas capitalistas y del llamado socialismo real.

Adorno en *¿Qué significa superar el pasado?* (1959), especialmente en lo asociado a la permanencia en el tiempo del nacionalsocialismo más allá de su desplazamiento del poder, hace un análisis que contiene un abordaje de gran utilidad para comprender todas las formas de autoritarismo. Adorno señala que, *“en relación con el pasado laten muchos elementos neuróticos: gestos de defensa allí donde no se ha sido atacado; intensas pasiones en lugares que apenas lo justifican realmente; falta de afección por lo más serio; no pocas veces incluso pura y simple represión de lo sabido o lo semisabido”* (pág. 16). Esta perspectiva de análisis es transferible al terrible periodo del autoritarismo estalinista.

Aún hoy en día, en pleno siglo XXI, encontramos compañeras y compañeros que se sienten atacados u ofendidos cuando hacemos críticas o intentamos abordar ese oscuro periodo que es el estalinismo y que involucra a nuestra tradición como marxistas.

En educación las sensibilidades son aún mayores, porque se han idealizado las propuestas educativas de la primera etapa del socialismo soviético. Develar el idealismo religioso de Lunacharski, el eclecticismo pragmático de Makarenko o los problemas de coherencia paradigmática en Kruskaya, pueden sonar a herejía anti comunista antes los oídos y ojos desprevenidos. En el primero de los casos señalados, resulta que aun habiendo leído “Materialismo y Empiriocriticismo”, tenemos dificultad para asociar las duras críticas de Lenin a las ideas de Lunacharski de convertir el marxismo en una religión con las limitaciones epistémicas del modelo educativo soviético, dirigido por este último hasta 1929.

Otro tanto ocurre cuando rastreamos los antecedentes de las ideas educativas de Makarenko y nos asalta la “novedad” de sus relaciones ontológicas y epistémicas con las premisas del liberal Dewey y del idealista religioso Pestalozzi, entre otros. El pragmatismo se convierte en el refugio teórico para evadir la urgencia de retomar el debate que posibilite la construcción de una propuesta educativa para los socialismos libertarios, analizando los alcances y las limitaciones o carencias de lo ejecutado por los bolcheviques.

El hecho que Trotsky haya sugerido la incorporación de **Dewey** a la comisión internacional que valoraría su firmeza e integridad revolucionaria, durante su exilio en México, en lo que se denominaría posteriormente como la Comisión Dewey, ha hecho que muchos marxistas radicales hayan preferido no cuestionar a fondo al **liberal anticomunista**. Se entiende la intención táctica de Trotsky de apoyarse en el prestigio de Dewey como expresión del asilo y las libertades públicas liberales que representaba el norteamericano, lo cual convertía su presencia en la “comisión” en un contra peso ante la amenaza autoritaria de Stalin, pero ello no debería impedir la caracterización del pedagogo liberal como lo que históricamente es, la figura más relevante sobre la cual se soporta ideológicamente el capitalismo avanzado en materia educativa en buena parte de Latinoamérica y el mundo.

Si hacemos una lectura ahistórica de los pedagogos del socialismo real podemos confundirnos. No pretendo descalificar el titánico esfuerzo de los pedagogos bolcheviques, solo poner en claro sus influencias para continuar avanzando en el desarrollo de las

pedagogías críticas. Es urgente lograr que desde el materialismo histórico destrabemos la agenda educativa asociada a los proyectos de liberación de hombres y mujeres. Pero, ello no puede entrar en el espectro de la represión de lo “**semisabido**” de lo cual nos habla Adorno.

Influenciado por el enfoque historicista dialéctico y los aportes marcusianos al respecto, Adorno llama la atención sobre el cúmulo de inconsistencias teóricas que se evidencian a la hora de abordar el pasado, las cuales deben ser develadas para poder tener capacidad de ver el movimiento de la opresión a través del tiempo. Esa especie de **atrofia de la consciencia de continuidad histórica** afecta muy especialmente al campo educativo, a las ciencias pedagógicas. Por ello, las emergentes pedagogías críticas enfatizarían en la mirada histórica^{xiii}.

Es imposible desarrollar las pedagogías críticas sin mirada histórica, pero esta no puede ser una simple sucesión de datos, fechas y lugares, sin conexiones dialécticas, contradictorias y desintegradas con el presente. En ese sentido toda experiencia, toda teoría, dialoga con los distintos momentos del ser social inmerso en el movimiento incesante del tiempo histórico.

La interpretación y presentación teórica de la realidad es geo histórico cultural, no solo un teorema adaptado a necesidades del presente, sino que debe ser vista como ideas que se transforman conforme se mueven y cambian las condiciones materiales en las cuales se formularon.

En consecuencia, las ideas pedagógicas liberales, capitalistas o socialistas son históricamente contextuales y no pueden ser asumidas o rechazados de manera mecánica, sin el adecuado análisis de su relación con las transformaciones en el modo de producción, las revoluciones industriales, la lucha de clases y los paradigmas civilizatorios.

Como lo señaló Marcuse y lo trabajó Adorno, historicidad no es evolucionismo. La historia presenta marchas y contramarchas, por lo tanto, en el plano de la dialéctica marxista el pasado no tiene la connotación de “atraso” ni el futuro de “progreso”, sino que son parte de movimientos que se expresan en la realidad conforme se desarrollan las luchas de clase. Pasado y futuro, dialécticamente hablando, son parte de un movimiento incesante

que se reconfiguran conforme se desenvuelven las contingencias del presente. Nuevamente los aportes de Lukács serían fundamentales para el cuestionamiento de la noción positivista del desarrollo y su impacto en lo educativo.

En materia educativa no hay receta efectiva *per se*. Las teorías educativas, las propuestas pedagógicas, al ser aplicadas colocan en **movimiento** -y por lo tanto en proceso de cambio- todo su andamiaje de conceptos, preconceptos, paradigmas, modelos y estructuras; toda praxis al ser reflexionada para generar nueva teoría pedagógica genera desplazamiento cognitivo, mutaciones de paradigmas. Ese es el papel articulador de las pedagogías críticas.

Para que este movimiento sea asumido de manera consciente y transformadora se hace necesario abandonar la despolitización atribuible al azar, para adentrarse en la determinación de los factores, fenómenos y dinámicas sociales convergentes en un tiempo histórico dado, que le dan forma y organicidad a la realidad concreta y hacen posible las expresiones del cambio radical en ella.

Para que la interpretación de lo que ocurre en la realidad educativa no quede atrapada en la telaraña del mecanicismo ideológico, la perspectiva crítica, inherente a las pedagogías críticas se convierte en el instrumental epistemológico dialécticamente más efectivo.

Este es uno de los aportes sustantivos de la Escuela de Frankfurt a la genealogía de las pedagogías críticas. La “osadía” de los frankfurtianos consistente en “meter la nariz en todos los asuntos”, reabre las puertas a la recuperación del espíritu inmanente a la construcción de toda teoría revolucionaria: atreverse a conocer la realidad como una dinámica en permanente cambio.

El cuestionamiento a verdades que se consideran inamovibles deja de ser un esfuerzo “revisionista” para ser valorado en la adecuada dimensión de pensamiento crítico. Ciertamente toda teoría debería ser en esencia crítica, como lo trabajarían Kant, Hegel y Marx; lo que hacen los pensadores de Frankfurt es subrayar esta invariante en el propio pensamiento de izquierdas. Esto se expresaría de manera muy especial en los trabajos respecto a lo educativo y el campo cultural.

En las controversias que formula Adorno respecto a los exámenes de filosofía que se le aplican en Alemania a los profesores para su ingreso a la carrera docente, logra colocar en diálogo y perspectiva crítica el papel de la **subjetividad** en los procesos de **enseñanza y aprendizaje**. No se trata solo de valorar contextos, sino de condicionantes culturales, performances instrumentales en el desarrollo de actitudes, que influyen en los resultados. Entonces, no basta que una idea pedagógica sea teóricamente correcta sino analizamos el conjunto de factores concurrentes en el hecho educativo que demandan un diálogo entre la objetividad y las subjetividades y, como éstas tensionan las formulaciones hechas.

En consecuencia, una práctica que se enuncie liberadora, emancipadora y, que no tome en cuenta estas dinámicas puede derivar en una cosa distinta a la que se propuso ser. El aula emerge como un lugar en el cual convergen múltiples dinámicas, condicionantes y recorridos, que el educador debe aprender a abordar desde una mentalidad científica, no con el simple voluntarismo envuelto en la figura de vocación, pero tampoco desde el acartonamiento cognitivo que impida ver la riqueza de expresiones irrepetibles que emanan de la realidad misma.

Esto demanda una reconfiguración del docente como cientista social, como productor de conocimiento y saber y no como simple reproductor; educar como trabajo liberador. Como generador de conocimientos, considera y valora a toda “verdad” desde el prisma de la duda sobre su potencialidad real en las dinámicas del aula, conforme a un horizonte de cambio radical. Duda no para paralizarse sino para evitar caer en el dogma.

Volviendo sobre el texto de Adorno de los *Tabúes de la profesión de enseñar*, resulta esclarecedora su perspectiva del docente, de los y las profesoras como trabajadores, al estudiar las causas materiales concretas de la llamada aversiones conscientes e inconscientes a la escogencia del oficio de enseñar. No me detendré en esta oportunidad en el referido escrito, sino que subrayaré de él su llamado de atención subyacente, a la necesidad de retomar el análisis de la labor pedagógica como un trabajo científico asalariado.

Finalmente, en *Educación ¿para qué?* Adorno se concentra en el estudio de las miradas exclusivamente cuantitativas en la planificación educativa y escolar. Sin desconocer

su relevancia e importancia explora la conveniencia de cruzar perspectivas cualitativas y cuantitativas a la hora de desarrollar las actividades del aula y el plantel. No se trata de generar el caos de lo estrictamente contextual, sino del encuentro de lo particular con lo general, de lo singular con lo común, en una interacción dialéctica que construya un nuevo incluido: la educación emancipadora.

La Escuela de Frankfurt reconstruye una idea de la **justicia social** que se centra en atacar la degeneración del capitalismo del siglo XX a la par de la tragedia del autoritarismo estalinista, visto éste, más que como un fenómeno, como la consecuencia de problemas no resueltos en el plano teórico y experiencial del socialismo científico. Además, revalora el papel de la justicia social en la actividad educativa, en las propuestas pedagógicas y por analogía en las pedagogías socialistas. Muy importante subrayar el hecho que la Escuela de Frankfurt trabaja el problema de la **ideología** y la **cultura** en el marco del desarrollo de la **industria cultural capitalista** y; finalmente, la crítica que formulan a la separación de los hombres y mujeres respecto a la **naturaleza**, lo cual genera opresión a esta última que abre paso a una crisis civilizatoria ecológica sin precedentes. Todos estos trabajos y aportes están subsumidos en la epistemología de las pedagogías críticas y son constitutivas de su ser como corriente liberadora en la educación y los sistemas escolares.

Séptimo referente: La Teología de la Liberación y Paulo Freire

Una vez concluida la segunda guerra mundial, el capitalismo genera un reordenamiento del mundo, la producción y el comercio que enfatiza en la explotación de la clase trabajadora como el resorte que impulsa su crecimiento y sostenimiento. Ciertamente la clase obrera resiste, pero emergen otros actores que se oponen abiertamente al modo único de entender la vida que impone el capitalismo. Las luchas campesinas, estudiantiles, magisteriales, en los cordones de miseria urbana, así como el movimiento contra la guerra comienzan a exacerbar las contradicciones en instituciones otrora consideradas conservadoras.

El concepto de **pobres**, que engloba a todos los proletarios y marginados de siempre, sustituye en muchas de las narrativas, inclusive de izquierdas, la apelación a la clase trabajadora como sujeto histórico de la revolución. Los pobres como oposición a los ricos, los de abajo (pueblo) como antítesis de los de arriba (poder), comienza a ser el lenguaje popularizado de la lucha de clases.

En la iglesia católica comienza a surgir un vasto movimiento contestatario que identifica a los pobres como el pueblo elegido por Dios. Amplios sectores de la feligresía se vinculan a las luchas cotidianas y comienzan a plantearse la urgencia de gobiernos de los pobres, repolitizando hacia las izquierdas el campo de la fe.

El **Concilio Vaticano II**, anunciado por Juan XXIII en 1959 y que comenzara a sesionar en 1962, expresa las contradicciones que sacuden a la Iglesia Católica en medio de la lucha de clases. Paulo Freire (1921-1997) es parte activa, junto a cientos de educadores populares latinoamericanos y caribeños, de ese proceso de construcción colectiva de conciencia crítica que sacude a la fe.

Por ello, considero que, en materia educativa, Paulo Freire es un pedagogo cristiano, ecuménico, a quien es necesario estudiar en diálogo permanente con el marxismo heterodoxo, las teorías críticas de la dependencia capitalista en América Latina y el Caribe, el auge del movimiento social, los procesos de elaboración de la Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana (1965), la Lumen Gentium o Constitución Dogmática de la Iglesia (1964) y ExCorde Ecclesiae (1990), instrumentos normativos religiosos derivados del Concilio Vaticano II (CVII).

Veamos cada uno de estos instrumentos normativos del Estado Vaticano. **Primero**, entre otros principios rectores sobre la Educación Cristiana expresados en la **Declaración Gravissimum Educationis**, se reconocen los derechos primarios de los hombres (y mujeres), especialmente de los niños(as) y los padres en lo que respecta a la educación. En síntesis, los renovadores en la iglesia católica, los partidarios de los pobres, por fin logran ganar una pelea global a las jerarquías religiosas, aunque la victoria estuviera eclipsada por numerosas “letras pequeñas” en la declaración. La iglesia reconoce el derecho universal a la educación,

comenzando su ruptura conceptual con la visión elitista del acceso al saber que había sostenido por siglos.

Por otra parte, a la Iglesia que dirigía el Concilio Vaticano II le preocupaba el marcado énfasis científico que acompañaba la idea de la educación de masas, hecho que podía afectar su poder e influencia en la mayoría de la población, como lo hizo la escuela elitesca en los orígenes del capitalismo. Por ello, entre sus acuerdos contempla la obligación de los padres con la educación de los hijos como una forma de mantener control, vigilancia no declarada y mediación interpretativa de las familias sobre los contenidos que se impartían en la escuela.

Ello también era una forma de flexibilizar el laicismo contenido en muchas constituciones republicanas y leyes de educación, derivadas del papel conservador y opresor jugado por las jerarquías religiosas en los procesos de independencia. El laicismo republicano no era ateísmo, sino intención de separar a las jerarquías religiosas de la definición y administración de las políticas educativas formuladas por los nuevos Estados nacionales. Al final, seguramente sería un padre o madre de familia, quien en su condición de laico dirigiría escuelas, por lo cual el reconocimiento del papel de los padres tenía un papel pragmático en muchos sentidos.

La Iglesia tampoco estaba dispuesta a abandonar la aspiración de ser un factor determinante en la conducción y administración educativa, para garantizar la hegemonía del idealismo dogmático en la sociedad. Por ello, el Concilio Vaticano II postula el derecho que tiene la Iglesia Católica a participar en la educación. Esto le permitirá explorar de manera sinuosa, diversas formas de concretar esta aspiración. En algunos casos los Cardenales y Obispos pasaron a ser asesores permanentes para la definición y aplicación de políticas educativas, en otras se convirtieron en factor influyente en las decisiones sobre quienes estarían al frente de los despachos educativos, en última instancia se convertían en una referencia consultiva de las agendas educativas. En todos los casos, se garantizaba la existencia de instituciones educativas regentadas por religiosos, muchas de ellas con pensum educativos claramente vinculados al paradigma de la fe.

Todo ello, muy a pesar de los más conservadores, requirió el reconocimiento público de la escuela como la institución de mayor importancia educativa en el mundo. Por primera vez, la Iglesia reconocía en un instrumento normativo de este alcance la supremacía de una institución de vocación científica, claro está, sin reconocer en momento alguno este último aspecto. Muy por el contrario, a partir de este momento las iniciativas para imponer currículos religiosos en las escuelas se incrementaron.

Establece el Concilio Vaticano II (CVII) la alianza de la familia, los maestros, la sociedad civil y la iglesia para lograr sus fines y propósitos, colocando un énfasis especial en aquellos que estudian en escuelas no confesionales, sin descuidar la **formación profesional y técnica**. Ya Pestalozzi había trabajado suficientemente esta tendencia. Esta definición sería de carácter regresivo, colocándose en oposición a la conducción central del Estado en materia educativa, aunque aparecía adornado el discurso con premisas liberales.

Finalmente, y no de menor importancia, los acuerdos del Concilio Vaticano II puntualizan la orientación expresa que tienen los fieles y jerarquías de promover la creación de cátedras o institutos teológicos, dentro de los centros de formación especializados en la investigación científica. Es decir, se establece la promoción del tutelaje de la fe y el dogma religioso sobre el oficio científico. En este último aspecto la iglesia retoma con fuerza su papel oscurantista.

No es atrevido, ni descabellado señalar que Paulo Freire como cristiano militante actuó en un marco de tensiones y contradicciones no resueltas con el gobierno de la fe, presentados bajo el formato de principios. Pero en medio de todas estas tensiones la mirada, palabra y acción de Freire siempre lo ubicó del lado de las causas de los pobres y no de las jerarquías eclesiásticas.

Sin embargo, no podemos hacer un análisis ingenuo y despolitizado del marco y la orientación en la cual se producen los acuerdos del Concilio Vaticano II. Esta no sería una simple declaración, sino la expresión en la “iglesia de Pedro”, de los acuerdos que impusieron las potencias imperialistas triunfantes una vez culminada la II Guerra Mundial, entre ellos la creación de la **UNESCO**, que abrirían las compuertas al **paradigma de la universalización de la educación**.

El capitalismo requería la normalización y estandarización cultural para la construcción de mentalidad de consumo, ciudadanía para el modelo de democracia burguesa a escala planetaria e igualación del manejo de las premisas científicas en todo el orbe. La iglesia no podía estar fuera de esta operación del capital a escala global, porque sus propios intereses económicos e ideológicos estaban en juego.

Pero, además, como lo han señalado Leonardo Boff y otros teólogos de la liberación, desde sus bases, las jerarquías religiosas comenzaban a sentir la presión de los fieles, para que, a partir de su influencia se instara a los gobiernos para el más rápido cumplimiento de esta nueva obligación de educación para todos y todas, que comenzaba a imponer el sistema de naciones unidas.

En ese marco, de encuentros, fusiones y polinizaciones teóricas y experienciales se producen dos eventos singulares que potenciarían a posteriori las educaciones populares contestatarias y las pedagogías críticas. Me refiero al surgimiento de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) conformadas por varias congregaciones cristianas y, la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1968), conocida como La Conferencia de Medellín. Ambas dinámicas tensionan aún más hacia las izquierdas y el marxismo abierto, los postulados del Concilio Vaticano II.

Se produce el encuentro entre la vertiente de las pedagogías críticas influenciada por el marxismo crítico y la perspectiva de los cristianos de base. Mientras los segundos hallan en los cuestionamientos al autoritarismo del socialismo real formulado por las pedagogías críticas un punto de coincidencia, aunque fueran por razones distintas; los primeros son desbordados ante el emerger del primer movimiento de masas que abraza la idea de una educación liberadora que rompa contra toda forma de opresión.

Surge la categoría heterodoxa del “marxismo cristiano” y/o del “cristianismo marxista”, como una fórmula teórica que expresara lo que estaba ocurriendo. Ello no era lo que había buscado el Concilio Vaticano II, ni lo que deseaba la izquierda que desde el Manifiesto veía a la iglesia como parte de la santa alianza capitalista. Pero ocurrió y este fenómeno tuvo un papel central en el dinamismo que adquirirían las pedagogías críticas en las educaciones populares, no así en la escolaridad.

La teoría de la dependencia popularizada a partir del debate con Presbich (1901-1986) en la CEPAL, respecto al desarrollo estructuralista cuestionado por Theotonio Dos Santos (1936-2018), André Gunder Frank (1929-2005) y otros, coincide con el germinar y eclosión de la Teología de la liberación, así como con el despertar del protagonismo de izquierdas de la juventud mundial, impactarían directa y profundamente al campo de las pedagogías críticas. Esta trilogía de eventos y propuestas convergentes se muestran con fuerza en Pedagogía del Oprimido (1968/1970), de Paulo Freire, como un texto que recoge el espíritu de ese tiempo. Pedagogía del oprimido, tal vez sin proponérselo pasa a ser un texto emblemático y representativo de las pedagogías críticas en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX.

Millones de pobres fueron educados en la idea de un Dios de los humildes que consideraba que el socialismo era la mejor forma de organización del sistema social. Pero, esta hibridación toma múltiples caminos, desplazándose cada vez más a la organización de los pobres para mejorar sus condiciones de vida y para desarrollar la conciencia que les permitiera enfrentar a los instalados en el poder, por sus políticas opresoras y de perpetuación de la segregación. Otro sector se ubicó en la resolución de los problemas y la organización comunitaria, haciendo del enfrentamiento abierto al poder de los ricos una tarea secundaria. La teología de la liberación vivió su propio proceso de despolitización en las bases, aunque Leonardo Boff (1938-) y otras figuras relevantes de ese movimiento siguen siendo importantes críticos del sistema capitalista avanzado.

Pedagogías críticas y educaciones populares, ahora en plural, polinizan sus horizontes, dándole un nuevo empuje a las primeras. La resistencia de la ortodoxia marxista a la epistemología de las pedagogías críticas se flexibiliza momentáneamente, debido al impacto del movimiento de las educaciones populares en las correlaciones de fuerza existentes en cada territorio. Sin embargo, la nomenclatura ortodoxa de izquierdas se apresura a “despolitizar” los orígenes de las pedagogías críticas simplificándolos con la referencia a su génesis en la Escuela de Frankfurt. Aunque las pedagogías críticas en muchos casos no fueran conscientes de su identidad, sus enunciados comenzaron a propagarse entre las comunidades, pero también en el magisterio y la academia anti sistema.

En ese periodo Makarenko es reivindicado por los unos y los otros. Los teóricos de la teología de la liberación descubren que, en materia educativa, las pedagogías socialistas y liberales están muy lejos de ser claro y oscuro con los temas de fe. Emergen, en los análisis, las influencias liberales y cristianas de Dewey y de Pestalozzi, en las propuestas educativas del pedagogo ruso, reafirmando la posibilidad de encuentro pragmático de los unos con los otros. Pistrak es menos conocido, pero no por ello deja de ser un reflejo de un tiempo histórico en la construcción de las ideas educativas socialistas. Kruskaya es asociada en el imaginario popular al leninismo puro razón por la cual es menos trabajada en los intentos de mezclar los grandes relatos de la modernidad y, Lunacharski es prácticamente ignorado. Flota en el ambiente la certeza que si es posible fusionar liberalismo con socialismo, teología con ateísmo.

Segundo, por su parte, del texto normativo de la iglesia católica conocido como la **Lumen Gentium** o **Constitución Dogmática de la Iglesia** (1964), desarrollada en el marco del Concilio Vaticano II (1962-1965), nos interesa destacar la caracterización que hacen las jerarquías religiosas, respecto a la fuente del **conocimiento** y la definición de **laico**.

En este instrumento conceptual se asocian **conocimiento** y **habilidades** con **dones**, los cuales son facilitados por el **espíritu**, es decir, la **vocación** y la **calidad** del **ejercicio profesional** –consideran- está determinada por la externalidad, la **voluntad de Dios**.

La calificación profesional del docente tiene como lugar de enunciación el espíritu, no la experiencia, formación teórica y capacidad reflexiva sobre su praxis. Esto influye aún hoy en día, en los intentos de hegemonizar la idea que la docencia no es una actividad científica.

Por otra parte, en los apartados 31 y 33 de la Constitución Dogmática de la Iglesia se definen a los **laicos**, como los **fieles que no pertenecen a una orden religiosa**, lo cual no les impide ser parte de la misión cristiana y trabajar por el crecimiento de la iglesia.

Respecto a este documento de fe, expresión del dogmatismo religioso, Paulo Freire, aunque no se refirió directamente a sus premisas, si expresó en su práctica pedagógica una distancia determinante con su orientación. Cuando Freire plantea que, *“alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir tu palabra”*, o que, *“la lucha ya no se reduce a*

retrasar lo que acontecerá o a asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esa reinención”, así como que, “el mundo no es, el mundo está siendo”; realmente lo que está haciendo es romper epistémicamente hablando con la noción de destino predeterminado y colocando en la realidad histórica concreta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, el cristianismo de Freire es expresión de la buena nueva de la liberación, de la emancipación de los pobres y oprimidos a través de la construcción socialmente compartida de conciencia crítica.

Por ello es, que señalo que el pensamiento de Freire es una especie de bisagra en permanente movimiento entre la fe y la ciencia, entre cristianismo y marxismo, entre determinismos y futuro abierto, entre emancipación y liberación.

Incluso respecto a temas más banales como las tareas escolares en casa, ambas definiciones, la de la de Constitución Dogmática y las de Freire, son dialécticamente opuestas, porque mientras en la Lumen Gentium el aprendizaje es para ratificar, confirmar y consolidar el orden establecido por el Supremo, para Freire, *la tarea del alfabetizado es la de liberarse con los suyos*, la de compartir con sus familias y comunidades la metódica, porque solo se puede romper con la opresión si lo hacemos juntos.

Esta perspectiva Freireana es como un estallido de esperanza, como una onda expansiva de resistencia, que impacta a los marxismos abiertos y al pueblo creyente, posibilitando nuevos encuentros y aprendizajes que no implican la negación ni la subordinación del uno o el otro, sino el reconocimiento de las diversidades en la construcción de un mundo de justicia social y libertad.

En ese sentido, Paulo desarrolla una nueva lección pedagógica al enseñar que se puede pertenecer a un “colectivo” cuestionando aquello que no se comparte, lo cual hoy más que nunca, tiene una espectacular vigencia en las pedagogías críticas.

Freire tal vez sin decirlo y ni concienciarlo, se coloca del lado de los Frankfurtianos y los marxismos libertarios que se resisten a considerar que un ente, llámese “iglesia” o “partido revolucionario”, es la síntesis de la verdad y el lugar de enunciación de los caminos

posibles; fortaleciendo la perspectiva fenomenológica dialéctica y tomando distancia del historicismo evolucionista.

La aproximación a *Lumen Gentium* nos permite precisar cuan equivocados están los formuladores de políticas públicas que aún hoy insisten en subrayar el carácter laico de la escuela pública como garantía de racionalidad científica. Laico no es sinónimo de ateo apegado a la ciencia. El laicismo se corresponde a una etapa de la historia educativa en la cual el Estado construía el monopolio de la conducción de las instituciones escolares y, por lo tanto, la aproximación a los laicos tenía razón de ser en cuanto se reconocían y hacían evidentes las tensiones entre éstos y los clérigos, fundamentalmente en el plano de la vinculación entre racionalidad científica y fe. Hoy en día, como lo expresa la propia Constitución Dogmática de la Iglesia los laicos son parte de la institucionalidad religiosa, con responsabilidades y obligaciones para el sostenimiento y la expansión de las ideas religiosas, estén donde estén.

Tercero, en tanto que *ExCorde Ecclesiae* (1990) si bien es conocida en otro momento histórico, sus enunciados se vinculan de los debates del Concilio Vaticano II. Esta legislación religiosa surge en los años finales de vida de Freire, pero como hemos aprendido en los estudios jurídicos, los orígenes de muchas de las normas expresan procesos de hegemonía previamente contruidos en la realidad social. Es decir, en los escritos, intervenciones y práctica pedagógica encontramos pistas que nos permiten identificar cual era la posición del pedagogo brasileño respecto a estas construcciones regulatorias.

El instrumento normativo en referencia, es dado a conocer en el periodo de la globalización neoliberal y está referido a regular la orientación de las Universidades Católicas. En consecuencia, plantea en su numeral 15 que “en una Universidad Católica la investigación abarca necesariamente: a) la consecución de una integración del saber; b) el diálogo entre fe y razón; c) una preocupación ética y d) una perspectiva teológica”.

Cuando en *ExCorde Ecclesiae* se habla de integrar el saber, diálogo entre fe y razón o preocupación ética por el encuentro, se está haciendo referencia a las enseñanzas y protocolos de la fe con las epistemologías y metódicas científicas. En ese plano es posible encontrar puntos de encuentro entre el pensamiento de Pablo Freire y la norma. Uno de

los desafíos de la obra de Freire consistió en hallar puntos de aproximación entre la fe y la ciencia, el dogma y el socialismo científico.

Sin embargo, si estudiamos a fondo la obra de Freire podemos atrevernos a encontrar pistas sobre la particular mirada anti dogmática y de aprendizaje abierto freireana, como una aproximación no concluyente respecto a las posibilidades reales de esta integración en el plano teórico, algo que si lo evidenció como realizable en la praxis concreta.

En este sentido Freire pareciera reflejar influencias lejanas y no declaradas con la perspectiva de Thomas Khun (1922-1996), respecto a la inconmensurabilidad teórica, vista ésta como la ausencia de un factor común entre ambas (fe y ciencia) a no ser por su definición ética respecto a quienes sirve la propuesta práctica: a los pobres, los proletarios.

En términos de reclamo crítico epocal, Freire se ubicaría entre quienes tienen una mirada crítica respecto a los déficits de libertad, tanto en el gobierno interno de las iglesias, como en lo que se conoció como el socialismo real.

Para Freire, en términos de libertad colectiva era muy importante el acto de liberación del individuo como ser social. En su frase *el acto de escribir implica replantear, innovar y transformar*, Freire se coloca precisamente en el lugar de quienes deciden construir su propio camino y horizonte de liberación, respetando las otras posibilidades que se emprendan. Esto se convertiría en una premisa de las pedagogías críticas.

También encontramos en Freire cierta dosis de aproximación, a las premisas de Gaston Bachelard (1884-1962) respecto a que el conocimiento avanza mediante la superación permanente de obstáculos epistemológicos. Al respecto conocemos múltiples frases que formuló, algunas de las cuales son: *el saber no radica en el "acumular conocimientos", sino en el aprender mediante la conciencia crítica*; también, *"nadie es, si se prohíbe que otros sean"*, o su célebre *"todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre"*.

La posición ética de Paulo Freire en materia de enseñanza-aprendizaje rompe con los dogmatismos religiosos y de algunas izquierdas cuando señala *"enseñar exige respeto a*

los saberes de los educandos"; algo que se coloca en la perspectiva que se asume como propia desde los inicios de las pedagogías críticas.

Para el autor de *Pedagogía de la autonomía* (1996) la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, *deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre*, algo que refrescó la perspectiva de las pedagogías críticas al respecto.

Quizá buena parte de lo anterior explicaría el por qué se hace tan popular el trabajo de Freire (1921-1997), fundamentalmente en educación para adultos desde una perspectiva crítica. El corazón de la experiencia Freireana se desarrolla con los adultos y adolescentes. Aunque sus premisas se hayan extendido a los primeros niveles del sistema educativo, ello no fue el foco de su trabajo.

Paulo, militante de la Teología de la Liberación es un hombre de su tiempo histórico que recibe influencias del despertar obrero y popular de los cincuenta, la radicalización socialista de las juventudes en los sesenta, los movimientos contra culturales y el emergente pensamiento crítico asociados al mayo del '68, el despertar del movimiento pedagógico de los '70 y '80.

Su autenticidad, compromiso militante con la causa de los explotados y el concentrarse en la educación, alfabetización y post alfabetización de sectores sociales excluidos, le permitió desarrollar un trabajo singular en América Latina y el Caribe con un impacto positivo tremendo en el redimensionamiento de las pedagogías críticas como campo epistémico.

Su obra expresa la hibridación de sus ideas y praxis educativas en alfabetización de hombres y mujeres excluidos de la lectura, el mundo cultural de la educación y de la conciencia de su rol transformador en la sociedad, con las premisas pedagógicas derivadas de los marxismos marginados, las reflexiones de la Escuela de Frankfurt generadas a partir del Instituto de Investigaciones Sociales (1923) y en gran medida gracias a las premisas de un movimiento católico contestatario de la época.

Conocido mundialmente a través de *"Pedagogía del Oprimido"* (1968) y *"La educación como práctica de la libertad"* (1967), su trabajo *"Los cristianos y la liberación de*

los oprimidos" (1978) expresa una mirada, un desarrollo teórico práctico de cuestionamiento a la tradición religiosa en la cual milita, de apertura a los marxismos críticos y de fusión con el paradigma frankfurtiano de justicia social. El pensamiento, obra teórica y praxis pedagógica de Freire abre un capítulo vigoroso, creativo, humanista y libertario en las pedagogías críticas latinoamericanas y mundiales que hoy sigue alimentando la llama de la liberación del hombre por el hombre.

Entre 1970 y 1980 Paulo Freire trabaja en el Departamento de Educación y Formación Ecuménica del Consejo Mundial de Iglesias (CMI) en Ginebra, desde donde realiza un prolifera actividad en África, Asia, Australia, el Pacífico Sur, Nueva Zelandia y América Central. En "*O papel educativo das Igrejas na América Latina*" (1982) Freire expresa su crítica a la postura clásica del cristianismo ortodoxo pues la iglesia no se libera

(...) de sus marcas intensamente coloniales. Misionera en el peor sentido de la palabra, "conquistadora" de almas, esta Iglesia separa mundanidad de trascendencia, toma aquella como la "suciedad" en la cual los seres humanos deben pagar sus pecados (...) Por eso, cuanto más sufran, más se purifican y así alcanzan el cielo, la paz eterna. (Freire, 1982, p. 117, citado en el "Diccionario Paulo Freire", 2015, Ediciones Ceaal). Para Freire esto no es liberación. Para él, el desafío cristiano es tomar la Palabra de Dios como invitación para recrear el mundo y no para la dominación. "La Palabra de Dios, como salvadora, es una Palabra liberadora que los hombres tienen que asumir históricamente. Los hombres deben transformarse en sujetos de su salvación y liberación" (Jardilino, 2007, citado en "Diccionario Paulo Freire", 2015, Ediciones Ceaal).

En fin, Freire es parte de epistemología y posición ética de las pedagogías críticas que hacen de la duda, el estudio detallado y la crítica a lo injusto en los campos de la opresión, pero también de la liberación, su razón de ser.

Finalmente, quiero subrayar que el movimiento educativo vinculado a la Teología de la liberación, se convirtió en un referente importante para las pedagogías críticas, debido a

que sus propuestas: a) generan narrativas y praxis emancipadoras y liberadoras más allá del sistema escolar, inscribiendo su trabajo en nuevas expresiones de la educación popular; b) retoman las ideas de lo colectivo no como masa, sino como expresión de múltiples subjetividades que tienen el derecho a construir juntos y juntas una ruta de liberación; c) colocan el énfasis en lo comunitario y lo partidario político pasa a ser subsidiario de la democracia de la gente.

Octavo referente: Las nuevas educaciones populares

Lo educativo y lo popular siempre estuvieron mezclados en la historia humana. Aunque había una educación de castas, los sectores populares siempre desarrollaron su propia forma de transferir inter generacionalmente el conocimiento acumulado. El desarrollo de la escritura profundiza la segmentación, la estratificación de clases del conocimiento.

El acceso al saber escrito se convirtió en un privilegio ante la imposibilidad de acceder al mismo por parte de los dominados. Eso construyó un imaginario del libro, del saber contenido en el libro, como sinónimo de dominación: a tal punto que hoy en día esa visión permanece en el inconsciente colectivo de amplias capas de los explotados. A este imaginario que ha trascendido el momento histórico de la dominación en el cual se construyó, muchos le atribuyen un rasgo actual de resistencia, que desde mi punto de vista en realidad se convierte en aceptación de la dominación, en resignación vociferante contra el conocimiento y el saber contenido en los textos.

Era el momento histórico en el cuál reivindicar los saberes no expresados en el libro se constituía en el eje de la acción revolucionaria para la construcción de conocimiento, pero hoy en día cuando amplias capas de pobres y de explotados tienen acceso al libro, acusar al libro de opresor puede ser expresión más bien de conservadurismo. Lo que fue revolucionario en su tiempo histórico ahora se torna en conservador y auto legitimador de la división social. Las educaciones populares de nuevo signo trabajan estas resistencias y reivindican el papel revolucionario del texto.

Lo revolucionario en la actualidad es la apropiación del libro, contextualizándolo a los saberes y constituyéndolo en mecanismo de registro de la sabiduría popular. La dominación que se sustentaba en el pasado en la falta de grafía hoy se muestra y perdura en los llamados a la valoración de la oralidad como fuente fundante de todo saber.

Como plantean Mejía y Awad, los debates sobre la democratización de los contenidos de la Biblia impactaron al relanzamiento desde lo corporativo de la educación popular. Las educaciones populares existen desde los orígenes de la humanidad, pero se configuran a partir del momento de la invención de la imprenta como un campo metódico y sistemático.

Las polémicas religiosas respecto a la apropiación colectiva o elitesca de los “textos sagrados” contribuyeron a expandir el campo de las educaciones populares. Nuevamente esta otra educación, se convierte en una herramienta para subvertir el orden, para expresar las aspiraciones de los de abajo.

Con el surgimiento de la imprenta emerge la posibilidad, no solo de democratizar el acceso al mundo escrito para amplias capas de explotados y dominados, sino también de registrar la otra historia, la de las resistencias, la de las insurgencias, las de los saberes populares. Entonces, ciertos libros y publicaciones comenzaron a ser peligrosas para el orden dominante; y éste, contradictoriamente a lo que había sido su posición en el pasado, comenzó a reivindicar algunos saberes, oponiéndoselos a los conocimientos subversivos científicos y de saberes populares contestatarios contenidos en los nuevos libros.

Con la llegada de la revolución industrial, el pensamiento científico y el racionalismo, los conservadores, especialmente los religiosos, opusieron el saber científico contenido en los libros a los llamados saberes populares, como una forma de perpetuar la dominación. La reivindicación de los saberes pretendió ser castrada de su esencia revolucionaria, al oponerla al libro, presentando a este último como expresión de la dominación. Desde ese movimiento conservador la “*verdad científica*” fue exhibida como opresora, cuando en realidad su utilidad para develar la dominación había expresado las narrativas y prácticas de resistencia.

Pero como nos ha demostrado la historia de la lucha de clases, por mucho que se intente contener la rebeldía esta busca espacios y modos de romper los diques. Y nuevas formas de integración revolucionaria de conocimientos científicos y saberes populares, que no desvaloran el libro ni la oralidad, pero tampoco anteponen la una a la otra, comenzaron a surgir.

Son esas miradas las que luego se harían constitutivas de las pedagogías críticas en las educaciones populares, reivindicando el diálogo y el encuentro entre el conocimiento científico y saberes comunitarios, populares, de resistencia al orden expresados en la cotidianidad, los cuales pueden ser registrados en los libros; pero también es la calle bebiendo de las síntesis discursivas científicas rebeldes expresadas en el texto escrito.

El desembarco del capitalismo, demandaba el cumplir con tareas educativas diversas. Surgen la escuela moderna y los sistemas escolares. Pero, visto el ser humano como mercancía, no todos debían o se dejaban conducir a las aulas. Para construir la hegemonía cultural capitalista, se comienza a popularizar la idea de educación de adultos, educación como camino para alcanzar la idea de ciudadanía inmanente al nuevo orden del capital, pero también para generar lógica de consumo en este sector y constituir el llamado ejército laboral de reserva.

En el pensamiento socialista surge un debate muy interesante entre Lasalle () y Marx sobre el lugar de enunciación y el papel de la educación popular. Marx distingue el rol de la educación popular como contra cultura, como resistencia anti sistema, que debe estar fuera del control gubernamental. Marx establece claras diferenciaciones entre la educación popular y la escolarización. Esto no sería un tema menor, porque luego les plantearía a los marxistas una discusión sobre el papel de la educación popular en sociedades y sistemas escolares socialistas. Lamentablemente en esos casos el camino que se decidió tomar fue el de tecnología de la enseñanza funcional al nuevo orden, despojando a la educación popular de su esencia crítica y contestataria.

La educación de adultos se muestra como una alternativa para los excluidos de la escuela, como educación alternativa para grupos vulnerables presentada como educación popular. Para el capital, esa otra educación distinta a la escolar, fundamenta su trabajo en

otras formas de enseñanza y aprendizaje que se presentan inocuas, pero para las resistencias educativas este se convierte en otro espacio para re politizar.

Ese uso instrumental de la educación popular no borró la corriente histórico-cultural de resistencias que representaba la educación popular, asociada en este caso a la toma de conciencia por parte de los explotados, los marginados, los proletarios. Las educaciones populares asociadas a proyectos emancipatorios continuaron expandiéndose de manera subterránea. Se trata de la otra educación que se constituye desde los lugares de enunciación de las luchas contra el poder establecido. Me refiero a las educaciones populares que construyen ciudadanía crítica desde la externalidad de la escuela, los sistemas escolares clásicos.

Mientras para algunos la educación popular fue asumida como “nueva tecnología” de enseñanza de la verdad divina, para otros, la mayoría, esta otra ruta (las educaciones populares) se convirtió en una posibilidad de liberar conciencias mediante la apropiación del saber científico, la historia insurgente y las tradiciones de resistencias mediante lo educativo, incluidas las experiencias propias y las plasmadas en el libro.

Otros comenzaron a construir un modelo de educación popular que se concentrara en el registro, la sistematización de los saberes, al estilo de la Investigación Acción, más como visibilización de la sabiduría popular en la ruta de educarse. La educación popular rompió las fronteras de la reproducción para consolidarse como instrumento para la generación de otros conocimientos.

La educación popular comienza a ser tensionada para responder a la legitimación de la dominación o al surgimiento de un nuevo orden. Y en esta disputa la posición que se asume respecto a la recuperación de la memoria histórica, transmitida por generaciones a través de la oralidad o el texto clandestino, pero también sobre el libro y el saber científico como fuentes de conocimiento, se convierten en elementos centrales y definitorios en la disputa.

El trabajo del norteamericano Kurt Lenk (1929-..), sobre ideología y educación, recuperación de saberes y conocimientos populares, contribuiría de manera importante en

el desarrollo de las educaciones populares como se conocen hoy y de su componente en las pedagogías críticas.

Por ello insisto que es incorrecto hablar de educación popular en singular. Las educaciones populares son plurales. En otros trabajos he insistido en que no hay una sola educación popular, sino que existen varias expresiones que se reivindican de este campo. Una proveniente del marxismo, otra de la teología de la liberación, otra de orden religioso reproductivo, otras ancestrales y comunitarias, algunas que integran teología de la liberación, marxismos y otras epistemologías del territorio, otras de corte instrumental academicista e incluso algunas que se impulsan desde el orden establecido, desde los gobiernos y organismos multilaterales, como tecnología para organizar comunidades, hacer reingeniería social a bajo costo y/o como animación socio cultural.

Para las pedagogías críticas los trabajos y las prácticas de Paulo Freire y Fals Borda (1925-2008) resuelven a favor de las resistencias esta disputa y sus posicionamientos reflejan formas de plantarse ante estas disyuntivas desde la “lógica” de los explotados. Aunque no siempre coincidan las apuestas liberadoras de Freire y Borda, esto lejos de ser un problema se convierte en elemento que potencia sus propuestas como diversidad de caminos.

Históricamente hablando la educación popular ha estado asociada a los procesos educativos de la población marginada, explotada y excluida de la educación escolar. Es a la par, un nicho epistémico desde el cuál construir y socializar el conocimiento necesario para la emancipación y la liberación. Como lo señalamos, la educación popular entiende la construcción de conocimiento en el encuentro con los otros y como un camino para elaborar conciencia crítica.

Para Freire, citado por el Diccionario Paulo Freire (2015), la educación popular designa la educación hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares, a partir de un mismo tiempo gnoseológico, político, ético y estético (Freire, 1997). Esta educación, orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta *del contexto concreto/vivido* para llegar al *contexto teórico*, lo que requiere la curiosidad

epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos (Freire, 1995).

Desde esta mirada se produce una **fusión dialéctica** de las **educaciones populares** con las **pedagogías críticas**, que hoy se hace prácticamente indisoluble. Si bien no todos los enfoques de pedagogías críticas pueden considerarse como educaciones populares en el estricto manejo metodológico, es innegable que todas las pedagogías críticas han adquirido buena parte de la configuración epistémica de las resistencias populares que le es propia a las educaciones populares.

Cuando las educaciones populares reivindican el conocimiento de los de abajo, los sin título, los que fraguan las resistencias desde las catatumbas de las exclusiones no estamos promoviendo una reedición del empirismo, sino que estamos haciendo una apuesta dialéctica por la integración entre praxis y teoría. Se trata de visibilizar los lugares diversos de enunciación de conocimientos y saberes, en los cuales la tradición teórica se recrea, confirma, niega o adquiere nuevos significados en la propia praxis social, pero también lo comunitario, la fábrica, el conuco, la escuela como lugares para la formulación de otros conocimientos y métodos científicos posibles y liberadores

Esta visión de las educaciones populares es rupturista, al intentar ser aplicada a sistemas escolares estandarizados. La educación popular en los espacios escolares entra en disputa con la hegemonía del conocimiento homogéneo que se diseña desde los Ministerios de Educación. El arriba y abajo, verticalidad y horizontalidad, orden y dialogicidad, adquieren desde las educaciones populares, la connotación de caminos para la dominación o la liberación.

La escuela no es un todo uniforme, en muchos casos admite esa otra ruta, aunque aún se exprese en los márgenes. La lógica uniformadora, repetible y estandarizada de la educación escolar, limita el desarrollo de las educaciones populares a su interior. Las confina, pero con ello no se cierra el escenario de insurgencias pedagógicas. Lo subversivo se puede expresar desde el centro hacia la periferia o desde los márgenes hacia el todo.

Como lo han mostrado Giroux, McLaren, Jurjo Torres (1951-), entre otros, al interior de las escuelas se producen resistencias que postulan la urgencia de construir otras rutas

para la elaboración compartida de conocimiento alternativo. Estos otros caminos de resistencia escolar pueden mostrarse con formas diferenciadas en sus metódicas y expresiones, pero son complementarios en sus epistemologías respecto a las que provienen de las educaciones populares. Esa es la expresión del nuevo momento de fusión, de integración con las educaciones populares en el largo camino de conformación de las pedagogías críticas.

Noveno referente: Los posestructuralistas

En medio de los Frankfurtianos y el emerger de los nuevos pedagogos críticos surge el estructuralismo, del cual Luis Althusser (1918-1990) es uno de sus mayores representantes. Los estructurales asumen una visión mecánica de la escuela como aparato ideológico del Estado capitalista, restando importancia o invisibilizando las resistencias que ocurren en el aula, el plantel, las instituciones educativas.

Freire y su pedagogía del oprimido se convierten en un momento de inflexión importante en la ruptura con el mecanicismo estructuralista. Freire entiende que la escuela, el aula, lo educativo, son espacios en disputa, que expresan las contradicciones entre la lógica del trabajo y el capital. Los aportes de Freire contribuyen de manera significativa con la ruptura con el estructuralismo.

Esta visión plana de lo educativo generaría una crisis de identidad muy importante en el magisterio contestatario y el pensamiento crítico en educación. Las pedagogías críticas, dada la influencia del estructuralismo en el pensamiento socialista, tuvieron que librar la batalla en ambos escenarios contra la objetivación mecánica de la dominación que se expresaba en el estructuralismo, especialmente el Althusseriano.

En el periodo de auge estructuralista se popularizaron los manuales de formación socio política. En estos textos solo la clase obrera con conciencia de clase para sí resistía y podía romper con la reproducción ideológica mediante la revolución. Los otros espacios de dominación y reproducción ideológica solo podían adquirir la denotación de transformadores cuando se realizase la revolución socialista. Mientras la socialdemocracia

había derivado en una lógica de reforma de todo para evitar la revolución, el estructuralismo idealizaba el momento revolucionario desvalorando los efectos transformadores de las pequeñas batallas, la importancia de las resistencias en la generación de conciencia política para todos los explotados.

Desde la perspectiva estructuralista la escuela en el capitalismo era solo una fábrica de consumidores, de ciudadanos domesticados, cuyas dinámicas solo servían para alimentar la dominación. Como lo habían señalado un siglo antes algunas corrientes anarquistas, los y las maestras (os) éramos algo así como los sacerdotes del orden capitalista. Ello comportaba una racionalidad mecánica y neo idealista que invisibilizaba al educador como trabajador y explotado.

En ese sentido, el encuentro dialéctico de enseñanza aprendizaje que se realizaba en las aulas, no era visto como un momento de tensión entre dominación y liberación, expresado en las interpretaciones del conocimiento, pero también en la propia forma de organizar las dinámicas educativas. Los y las pedagogos(as) críticos(as) se opusieron a esta lógica narrativa, epistémica y práctica del estructuralismo.

El mayor problema de esta etapa, es que una parte importante de *la academia* intenta genera una operación de *cooptación* sobre las *pedagogías crítica*, domesticarlas y hacerles perder su esencia rebelde, contestaría, revolucionaria. Comienzan a proliferar tesis y trabajos que se asumen de las pedagogías críticas, pero que en realidad confunden la crítica puntual o las referencias históricas inconexas con las narrativas de la transformación.

La historicidad, el ser y el tiempo histórico, la fenomenología dialéctica, la oposición al sistema capitalista de dominación desde lo educativo, pasa a ser una simple referencia sin la potencialidad del pensamiento sistémico e integrador. Esta domesticación actúa, además, como ideología conservadora que considera a la transformación como excesiva politización. Hoy más que nunca se debe reivindicar el carácter político, económico y revolucionario de las pedagogías críticas

Incluso el problema persiste de cierta forma en los trabajos de algunos post estructuralistas como **Foucault**, que, si bien estudian la reproducción ideológica en las escuelas, no logran visibilizar el papel de los y las educadoras en la construcción de

resistencias en el dialogo, la interacción y el encuentro con los estudiantes en el aula. Sin embargo, la ruptura de Foucault con el estructuralismo va acompañada de una importante quiebre de la influencia marxista en su pensamiento, sobre todo en lo referido al papel **panóptico** de la escuela como reflejo de la epistemología capitalista del **control social**, así como respecto al desarrollo de la **biopolítica** como dominación del cuerpo y la mente bajo el espejismo de felicidad y logro. Foucault trabajaría ampliamente los juegos de la **dominación saber-poder**, aportes que se convertirían en uno de los elementos constitutivos de las pedagogías críticas a finales del siglo XX y principios del veintiuno. Las críticas al francés no implican una desvaloración de su importante trabajo de Foucault –del cual en buena medida sigo influenciado- sino que muestran, desde las pedagogías críticas, algunas de sus limitaciones.

Los post estructuralistas de segunda generación, logran romper de manera más nítida con esta ausencia de caracterización del educador como un trabajador asalariado que resiste al capitalismo, valorando la relación docente-alumno en las aulas como una dinámica con múltiples expresiones de la disputa ideológica, en la cual ambos luchan por romper con la dominación (consciente o inconscientemente) construyendo e inventando de manera permanente resistencias. Estas resistencias no tienen un catálogo ni un menú de opciones, sino que son contingentes y contextuales, convirtiéndose en nichos creativos de narrativas, prácticas y miradas anti sistema.

El emerger de los post estructuralistas en las pedagogías críticas se evidencia en sus perspectivas respecto a: 1) las resistencias en el aula, la escuela como espacio en disputa, rompiendo con la clásica definición de la escuela como un simple aparato ideológico del Estado capitalista; 2) las otras opresiones invisibilizadas incluso por la tercera generación de marxistas. Su crítica al patriarcado, la homofobia, la segregación racial, las nociones de “vanguardia” única, resultan fundamentales para la reivindicación de los sujetos como protagonistas de la emancipación y la caracterización de todo aquello que pretenda dirigir al ser humano como opresión; 3) el papel de la tecnología, la cultura, las narrativas y representaciones en las políticas educativas, las prácticas de los docentes y los conflictos de

los estudiantes, en la transformación de la escuela; 4) la reivindicación del docente como articulador de las resistencias en el aula, lo comunitario y lo social.

Los representantes más emblemáticos de esta generación de pedagogos críticos son Henry Giroux, Peter McLaren, Oscar Jara, Marco Raúl Mejía, Luis Bigott, Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, a quienes les sigue una amplia lista de pedagogos críticos y científicos sociales no solo latinoamericanos y caribeños. Entre ellos, Néstor García Canclini (1939-), Luis Brito García (1940-), Thomas Popkewitz (1940-) Pilar Lacasa (1969-), José María Durán (1969-), para solo citar algunos.

Décimo referente: La generación libertaria

A comienzos del siglo XXI se ha desarrollado una potente corriente de las pedagogías críticas profundamente asociada al trabajo sindical, gremial del magisterio. Esta nueva generación de pedagogos críticos se enfrenta a los renovados desafíos de: a) romper con la vulgarización de las pedagogías críticas; b) construir nuevos referentes teóricos, conceptuales y paradigmáticos para actuar en el marco de la tercera revolución industrial; c) estudiar y entender el impacto de la llamada crisis civilizatoria en la educación; d) enfrentar la ofensiva neoliberal contra la escuela y la universidad heredada de la primera y segunda revoluciones industriales que ahora es amenazada de mutar a la virtualización privatizada; e) entender la propia historicidad de las pedagogías críticas.

La generación libertaria entiende la importancia de estudiar y apropiarse de manera crítica de las producciones del complejo industrial cultural y de las dinámicas inmanentes a las organizaciones sindicales del magisterio para la configuración de las resistencias en las instituciones educativas. Es una generación de pedagogos críticos que tiene la dificultad que aún actúa desestructurada, lo cual le ha restado impacto en la construcción de hegemonía en el trabajo pedagógico.

Su papel es central en medio de un estancamiento en las ideas hegemónicas en las pedagogías críticas, muchas de ellas referenciadas en los paradigmas de la primera y segunda revolución industrial.

El problema surge por la falta de historicidad de las pedagogías críticas, que convierte en una torre de babel el recorrido que le es propio, dando a entender las disputas y superaciones de nudos problemáticos en la teoría y praxis del este campo, como diferencias insalvables, como oposiciones. Al no contar con una clara historia del camino de las pedagogías críticas se tiene la percepción de un formateo permanente del campo, un eterno comenzar, una especie de complejo de Sísifo.

Este no es un problema atribuible a esta generación, sino al recorrido de las pedagogías críticas, al que le ha sido esquiva la recuperación de su propia historicidad. Este trabajo que hoy tienen en sus manos, es un pequeño esfuerzo por contribuir a la resolución de este problema.

A esta dificultad se le adiciona el precario análisis que se ha hecho sobre el impacto de la tercera y cuarta revolución industrial, así como del paradigma de la singularidad en los procesos educativos. En los últimos tiempos hemos hecho un esfuerzo por trabajar con fuerza esta línea en textos como *Mafaldas o Zombies: el complejo industrial cultural en el siglo XXI* (2017) y *Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad* (2018). El propio Marcos Raúl Mejía viene trabajando la relación de las educaciones populares con la cuarta revolución industrial, pero aún nos queda mucho camino por recorrer para actualizar las propuestas de las pedagogías críticas en el presente.

Décimo primer referente: La pedagogía crítica 6G

La dialéctica del tiempo se muestra cada vez de manera más nítida, con expresiones del futuro en el presente. El capitalismo ha desarrollado una dimensión cognitiva de la dominación que tiene en el uso instrumental de las innovaciones tecnológicas un capítulo especial. El complejo industrial cultural adquiere un rol protagónico en el modelo de dominación que comienza a evidenciarse claramente. Sin embargo, las universidades que forman docentes, la formación continua del docente sigue viendo los entornos digitales como simple tecnología para la enseñanza.

El mundo de *Black Mirror* comienza a ser parte del pasado y la escuela, los centros de formación docente ni lo ven aún en el horizonte. Las pedagogías críticas al respecto deben asumir el reto de: a) encarar la cuarta revolución industrial, el mundo de los metadatos, la big data y las conexiones 5G y 6G como herramientas que sirven para la dominación, pero que también deben ser parte del arsenal de las ideas y prácticas libertarias en la tercera década del siglo XXI; b) trabajar desde el materialismo histórico los avances de la neurociencia en la construcción de pensamiento, mentalidad crítica y capacidad de acción transformadora; c) develar las nuevas formas de opresión y dominación que adquiere el capitalismo en la transición hacia la cuarta revolución industrial; d) acompañar la lucha gremial del magisterio como una extensión de la labor en las aulas y de la lucha por la construcción de otro mundo posible, no como acompañantes silenciosos sino desde la incómoda mirada del cambio incesante en la relación teoría y praxis.

La nueva generación de pedagogos críticos, tienen la tarea de reunir todo el camino recorrido y reestructurar una nueva síntesis discursiva liberadora para producir una explosión potente de energía transformadora, con los aportes y legados de sus antecesores, atreviéndose a mirar la educación, el mundo, la escuela, las pedagogías y la revolución con cristales que integren la realidad virtual al tiempo y espacio real y concreto de la lucha de clases.

Notas finales

El renacer por el interés en la dialéctica es propio de la actual profundización en la opresión capitalista. Pero la dialéctica se ha simplificado groseramente como sinónimo de cambio. La dialéctica es cambio incesante, que desafía el presente sin abandonar el legado histórico de las luchas y que asume la contingencia del futuro como una posibilidad de múltiples escenarios de liberación y del socialismo, siendo este último constitutivo de su conformación como campo del pensamiento educativo. Todo análisis dialéctico es una visibilización y estudio en profundidad de lo que se critica y una respuesta detallada a cada

una de las contradicciones que se evidencian. La dialéctica entre lo global y lo local demanda una territorialización de las contradicciones que mantenga conexión con la totalidad. La dialéctica es también expresión de la ideología, ubicada en su tiempo histórico, por lo tanto, en permanente movilidad, rompiendo con cualquier dogma. Dialéctica y transdisciplinariedad comparten horizonte mediante la relación entre lo general y lo particular, así como en la indivisibilidad de toda realidad. Bienvenido el debate que nos invita para romper con la terrible visión de Leonard Cohen del futuro como un *crimen*.

Lista de referencias

Bonilla-Molina, Luis (2017). Mafaldas o zombies. El complejo industrial cultural en el siglo XXI. Ediciones amazon, México.

Bonilla-Molina, Luis. Apagón Pedagógico Global: las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. Ediciones LBM. Caracas. Venezuela

Bonilla-Molina, Luis (2019). Educación y socialismo (I, II y III). Artículos publicados en varias páginas web.

Condorcet (2006). Cinco memorias de la instrucción pública. Editorial Morata. Madrid. España.

Descartes, R (1984). Discurso del método. Ediciones Planeta. Buenos Aires. Argentina

Durán, José María (2008). Hacia una crítica de la economía política del arte. Ediciones Plaza y Valdez. Madrid. España.

Ferrater Mora (2002). Diccionario de filosofía. Tomos I, II, III y IV. Ediciones Ariel. Madrid. España.

González y Di Zacomó (2017). Simón Rodríguez: Precursor del Socialismo Nuestro Americano. Ponencia Mesa 31. Memorias del II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://diferencias.com.ar/congreso/ICLTS2015/wp/index.php/mesas-y-ponencias-2017/>.

Heidegger (2000). Ser y tiempo. Ediciones Ariel. Madrid. España.

Jameson (2012). Posmodernismo: la lógica cultural del capitalismo avanzado. La marca editora. Buenos Aires. Argentina.

Kant (2012) Crítica a la razón pura. Ediciones nuevo tiempo. Montevideo. Uruguay

Marcuse, H (1928). Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico. Ediciones Plaza y Valdes. Madrid. España.

Marcuse, H. (1929) Filosofía concreta. Ediciones Plaza y Valdez. Madrid España.

Maríategui, J (2000). Siete ensayos sobre la realidad peruana. Editorial Grijalbo. Ciudad de México. México

Marx, C (1970). Obras completas. Editorial Progreso. Moscú. Rusia.

Rodríguez, S (2000). Obras completas de Simón Rodríguez. Ediciones de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela.

Notas

ⁱ Este documento son las notas preliminares de una serie de pequeños libros que estoy escribiendo sobre los orígenes y desarrollo de las pedagogías críticas. La estructura inicial es de cinco fascículos. El primero, ¿Qué es la pedagogía?; el segundo, “Que entendemos por crítica y praxis”; el tercero, “Apuntes para la reconstrucción de la historia de las pedagogías críticas”; el cuarto, notas para una metódica de los trabajos en pedagogías críticas y; el quinto, similitudes y diferencias de las principales expresiones de las pedagogías críticas. Ese es el plan global de la obra integrada, que verá adelantos de sus contenidos cada dos o tres meses, para incentivar los debates y colocar en diálogo con los educadores las ideas preliminares del autor. Este trabajo se inscribe en esa lógica.

El texto final de este trabajo contendrá la vinculación de los trabajos de José Martí, Varela y otros pedagogos latinoamericanos y caribeños en la conformación de las pedagogías críticas, así mismo los aportes de Gramsci (1891-1937), Ludovico Silva (1937-1988), Anibal Ponce (1898-1938), Metzarus (1930-2017), entre otros

ⁱⁱ Agradezco la lectura crítica permanente de mi colega y amigo el Prof. Pedro Luis González Requena, quien no solo es un lector crítico, sino que alimenta mis reflexiones con sugerencias y aportes.

ⁱⁱⁱ En Pedagogía Crítica (2006). Editorial Trillas, México.

^{iv} A los efectos de este trabajo distinguimos cinco momentos significativos de la crítica como dimensión ontológica con influencia en el debate académico actual. La primera de carácter idealista formulada por Platón (427 A.C.-347 A.C.); segundo el idealismo subjetivo de Hume (1711-1776) y Berkeley (1685-1753), entre otros; tercero, el racionalismo de Descartes, Spinoza (1632-1677), Leibniz (1646-1716), Kant, Fichte (1762-1814), Schilling y Hegel; cuarto, el empirismo materialista de Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679) y Locke; quinto el materialismo dialéctico de Marxismo que entiende la crítica en el marco de la relación teoría y praxis.

^v Como lo he expresado en la mayoría de mis textos, cuando hablo de escuela, dentro de esta conceptualización están incluidos el liceo y la universidad.

^{vi} Como lo sugeriría Augusto Mijares (1897-1979) en Hombres es Ideas de América (1940).

^{vii} Chispa, la prensa revolucionaria del partido bolchevique.

^{viii} En el sentido trabajado por Gilles Deleuze (1925-1995) y Felix Guattari (1930-1992)

^{ix} Taylor (1856-1915) generó una propuesta de organización del trabajo en la fábrica fundamentado en el cumplimiento de las tareas asignadas en el menor tiempo posible, para iniciar rápidamente otro ciclo de la tarea. La idea producir más y elevar la ganancia. Se planteaba remunerar el trabajo del obrero por su realización más rápida.

^x Formulado por Henry Ford (1863-1947) como un mecanismo y método de organización de la producción fabril, basada en la generación en serie de mercancías.

^{xi} En este y otros trabajos he insistido en el hecho que el marxismo-leninismo es una categoría desarrollada por el estalinismo para cerrar la posibilidad de otros desarrollos posibles del marxismo, no solo en términos tácticos, sino organizativos, paradigmáticos y en modelos de desarrollo de lo que hoy conocemos como políticas públicas revolucionarias.

^{xii} Las fechas que se colocan de los libros corresponde al año de la edición que tengo disponible en mi biblioteca

^{xiii} Espero poder escribir en algún momento respecto a las metódicas de las pedagogías críticas para poder ahondar mucho más en este tema