



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza
España

Cascante Fernández, César; Martínez Bonafé, Jaume
Pedagogía Crítica, treinta años después

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 27, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 15-
21

Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PRESENTACIÓN

Pedagogía Crítica, treinta años después

César CASCANTE FERNÁNDEZ y Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Datos de contacto

César Cascante Fernández
Na Jordana, 42, pta. 4
46003 (Valencia) España
962057070
cesar.cascante@gmail.com

Jaume Martínez Bonafé
La Marina, 74
46190 Ribarroja de Turia (Valencia)
962750140
jaume.martinez@uv.es

Recibido: 1/7/13
Aceptado: 22/7/13

RESUMEN

En este artículo se hace una breve presentación de la monografía *Pedagogía Crítica, treinta años después*. Con él se pretende aproximar al lector a su contenido haciendo algunas reflexiones generales que encontrará concretadas en los demás artículos que componen la monografía.

PALABRAS CLAVE: pedagogía crítica, investigación crítica.

Introduction ***Critical Pedagogy, thirty years later***

ABSTRACT

This article offers a brief introduction to the special issue *Critical Pedagogy, thirty years later*. It aims to introduce the reader to its content by making some general reflections, which will be the focus of the subsequent papers in the special issue.

KEYWORDS: critical pedagogy, critical action research.

En un momento histórico en el que la crisis del capitalismo golpea a la mayoría social en buena parte del mundo, en el que en Europa y en el Estado español retroceden los derechos sociales, políticos y económicos, parece necesario volver a pensar lo que hemos llamado *Pedagogía Crítica*.

La *Pedagogía Crítica*, a pesar de que la escribamos así, con mayúsculas, no es un territorio perfectamente delimitado. Aunque al nombrarla cualquiera de nosotras/os evoquemos algunas/os autoras/es o títulos de libros, al menos en el

momento actual, no creemos que constituya un referente al que puedan adscribirse o no las teorías y prácticas educativas.

Por otra parte, si hay algo definitorio de lo que puede llamarse Pedagogía Crítica, eso es su vocación de relacionar la educación y la situación social. No es decir mucho: es difícil encontrar a alguien que niegue esa relación, pero, sin embargo, sí es posible encontrar interpretaciones muy distintas de sus implicaciones, aun haciendo un análisis similar de la sociedad de nuestro tiempo.

Esta diversidad, o si se mira de otra forma, esta disolución de la Pedagogía Crítica, que llega al punto de cuestionar si es útil seguir hablando de ella o en su nombre, está presente en los artículos que forman parte de la monografía que presentamos.

La monografía no fue construida previa conceptualización por parte de sus coordinadores de lo que es o debe ser la Pedagogía Crítica: fijando sus límites, trazando fronteras y, por lo tanto, señalando cuáles eran sus voces más representativas en el momento actual o excluyendo determinadas aportaciones.

Se generó con un procedimiento bien distinto. Tratamos de que en la monografía participaran las/los que en los años ochenta o noventa del pasado siglo habían estado vinculados a la Pedagogía Crítica de forma explícita en diferentes contextos académicos y culturales, procurando que sus trabajos se orientaran con la mayor libertad temática hacia lo que a cada cual le invocaran esos dos términos casi treinta años después.

El resultado que se encontrará en la monografía es significativo de la variedad de planteamientos actuales de algunas/os de las/los que estuvimos relacionados en la Pedagogía Crítica. Desde los artículos que responden a esa invocación cuestionando la conveniencia de seguir utilizando esa denominación, a los que intentan ahondar en ella para buscar lo que realmente podemos llamar crítica; desde los que su respuesta es una investigación concreta, a los que se orientan por repensar lo que pensaban años atrás; los que sitúan la crisis del capitalismo actual como un referente central, a los que ni siquiera parece necesario nombrarlo...

Hoy, en la segunda década del siglo xxi, partiendo de la monografía pero yendo más allá de su contenido, podemos formularnos una serie de preguntas: ¿Estamos en una situación en la que los que caminaban alrededor de la Pedagogía Crítica han dejado en buena parte de hacerlo? ¿Esta disolución se debe a que la Pedagogía Crítica no era poco más que eslóganes o lugares comunes que hoy están desgastados? ¿Su menor presencia como tal Pedagogía Crítica es consecuencia de una derrota infligida por el neoliberalismo en la educación? ¿Tienen los que todavía siguen congregándose en torno a ella algo realmente en común? ¿Comparten al menos algunos problemas? ¿Tienen ciertas referencias teóricas comunes? ¿Existen prácticas actuales que sirvan de referencia en cada caso?...

Sobre estas y otras cuestiones para el debate que nos gustaría iniciar con esta monografía volveremos al final de esta presentación. Entraremos ahora de forma más precisa en el contenido de cada uno de los siete artículos que la constituyen.

El primer artículo de Jaume Martínez Bonafé aporta un análisis en forma de postulados de una serie de temas que la Pedagogía Crítica ha ido acumulando en su trayectoria y que en cierto modo la definen. Es significativo que la última de sus tesis sea *Crítica de la crítica (sobre ausencias y debilidades)*, es decir, un postulado que subraya la necesidad de repensar permanentemente lo que la Pedagogía Crítica puede ser, más si, como se plantea en otro de sus postulados, está perdiendo vigor (*Crítica a la gentrificación de la —teoría/pedagogía— crítica*). No se trata, por lo tanto, como el propio autor dice, de cerrar ningún principio universal sobre un modo de racionalidad y unas prácticas políticas y pedagógicas que nunca admitieron una verdad única y excluyente, pero sí de recordar lo que tiene el suficiente vigor para superar la apariencia y la superficialidad de las teorías y prácticas hegemónicas actuales y abrir el debate para su contestación al momento histórico de crisis del capitalismo neoliberal que estamos viviendo.

En el segundo artículo de la monografía, «*Becoming Critical* hoy», Wilfred Carr revisa, veinticinco años después de su publicación, el libro del mismo título que escribió con Stephen Kemmis y que en España fue editado con el título de *Teoría crítica de la enseñanza*. Este libro, de importante influencia en la Pedagogía Crítica, estaba escrito desde la *Teoría Crítica* en general y desde la idea de *Ciencia Social Crítica* de Habermas en particular, según nos plantea al principio de su artículo. Desde esta perspectiva teórica se pretendía que la investigación-acción emancipadora fuera su expresión práctica.

Según Carr, acerca de *Becoming* habría que plantear hoy varias cuestiones:

- La idea de profesor investigador proveniente de la de *profesor ampliado* de Stenhouse y relacionada con la de profesor reflexivo de Schön ha ido perdiendo fuerza. El movimiento *accountability*, la hiperregulación del trabajo de los profesores, etc. han cambiado las condiciones de trabajo de los profesores haciendo que se produzca una desprofesionalización en el sentido de pérdida de autonomía.
- No se pudo prevenir la circunstancia de que el éxito de la investigación-acción posterior a la publicación del libro en la formación de profesionales en activo, la haría acomodarse posteriormente a los prerrequisitos de las formas de investigación que pretendía reemplazar.
- La lectura posterior de algunos autores que han revisado críticamente la llamada crisis de la modernidad (Gadamer, MacIntyre, Habermas) nos han hecho darnos cuenta de que en la modernidad y en la educación moderna ha sido dominante el razonamiento técnico y el cientificismo. Y que hoy son más dominantes aún que entonces, dificultando que el profesorado se haga preguntas como las que implicaba la investigación-acción crítica.

- El neoaristotelismo de los autores citados y algunos más nos permite entender mejor cómo la racionalidad técnica ha acaparado la investigación-acción actual.

Todas estas cuestiones, nos dice el propio autor del artículo, tienen que ver con una más general, la adscripción de *Becoming* al pensamiento moderno y las críticas provenientes del pensamiento posmoderno. Sin embargo, para Carr, a pesar de esas críticas y de aportaciones que deben ser incorporadas desde ellas, la idea de emancipación y de investigación-acción crítica sigue teniendo vigencia como procesos inacabados históricamente situados.

El tercer artículo de la monografía, «La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)», de César Cascante, revisa lo que para Carr era la parte práctica de la Teoría Crítica, es decir, la investigación-acción crítica. Partiendo de la evolución de la investigación-acción crítica en el Estado español, que la ha llevado a convertirse mayoritariamente en un instrumento de la llamada Nueva Economía, y tras analizar de la mano de David Harvey las principales consecuencias de las políticas neoliberales en torno al valor de uso y el valor de cambio de la mercancía educación, así como la tarea de deslegitimación del metarrelato neoliberal que han venido realizando diversos movimientos sociales, el autor reconceptualiza desde el *análisis político del discurso* de Foucault y Laclau la propia Pedagogía Crítica. Desde esta reconceptualización de la Pedagogía Crítica, abandonando los postulados de Habermas, plantea la investigación-acción crítica como el *análisis político de los discursos* de los educadores y educandos.

El cuarto artículo de la monografía, «¿Una pedagogía sin atributos?», escrito por Estanislao Antelo y Silvia Serra, es la aportación que más claramente se distancia de la Pedagogía Crítica. Tras hacer un breve recorrido de su paso por la Pedagogía Crítica, los autores, a partir de una cita de Tomaz Tadeu da Silva (*La pedagogía de los monstruos...*), hacen una crítica al sujeto crítico de la Pedagogía Crítica equiparándole con el sociólogo crítico de la educación que desde su posición soberana, libre de los constreñimientos que producen la comprensión turbada de la sociedad que tienen los individuos comunes, ve a la sociedad como se ve un mecanismo de relojería, tornándose apta, así, para concertarla. Por otra parte, plantean, interrogando a la Pedagogía Crítica, cómo la crítica a los sistemas educativos nacionales habilitó lo que ocurrió en los años noventa: un estado débil y la aparición de un sujeto que se convierte en una especie de empresario de sí. En este sentido, hoy se vive en la ambigüedad de develar ciertas condiciones ocultas en las prácticas de los sistemas educativos y añorar un estado más fuerte, con más presencia, más «eficaz». Tras revisar a continuación la noción misma de crítica llegan a la idea de que la Pedagogía Crítica en su momento produjo efectos desestabilizadores en las certezas de la Pedagogía, pero ahora la sensación es más bien la contraria: sus herramientas conceptuales parecen haber perdido su capaci-

dad de *intervenir*. Por último, proponen lo que llaman una pedagogía sin atributos: si la pedagogía es pensamiento, para ser crítica debería asumir la condición del pensamiento crítico, es decir, poner en juego aquello que todavía no ha sido pensado, para producir efectos cuando *interviene* sobre lo que ya ha estado pensado.

El quinto texto que compone la monografía, «Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica», de Paz Gimeno, se centra en el análisis de la situación actual del pensamiento crítico en el sistema educativo español. En este texto se señalan algunos de los condicionantes que socavan esta orientación escolar crítica, desde los que corresponden a un sistema educativo colonizado por el sistema económico, hasta los bucles político-educativos que han entrelazado una ideología seudoprogresista y una práctica neoconservadora, y que, en la actualidad, han derivado en una «plana» realidad capitalista. Sin embargo, a pesar de ello, el artículo plantea la necesidad de mantener una «resistencia» crítica, aunque sea minoritaria, que constituya un espacio simbólico donde se pueda ubicar el germen de los cambios sociales.

El artículo de Consol Aguilar que viene a continuación, «La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras», constituye una respuesta práctica a lo que para la autora puede entenderse como Pedagogía Crítica. El artículo explica su experiencia de tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros y maestras. La lectura *dialógica* es también emancipadora en el sentido freiriano: la lectura de la palabra que lleva a la lectura del mundo, favoreciendo un pensamiento crítico, plural y diverso que nos enriquece a todos y a todas. En esta experiencia la voz protagonista del estudiantado es imprescindible en la construcción intersubjetiva del significado de los textos e imágenes. Es una lectura transformadora, que nos enriquece, como estudiantado y profesorado, desde una concepción crítica de la educación.

Cierra la monografía un artículo que en realidad es una entrevista-conversación con tres personas que han sido protagonistas desde los años ochenta en el devenir de la Pedagogía Crítica en España: Martín Rodríguez Rojo, Julio Rogero y José María Rozada. Nos parecía imprescindible que en la monografía estuviera presente también el lado más personal de lo que ha supuesto la Pedagogía Crítica en el Estado español, entre otras cosas para acercar lo que nos pasa a lo que pasa, para romper de alguna forma la división entre lo subjetivo y lo objetivo, la experiencia y el análisis. Por otra parte, esta entrevista, que hemos titulado «Alrededor de nuestras pedagogías críticas», representa bien la idea de la monografía: la de buscar un tiempo y un espacio para que los que hemos estado en la Pedagogía Crítica volvamos a encontrarnos para hablar de ella sin más propósito que el de iniciar un diálogo que pueda ser ampliado a todas y todos. Como se puede apreciar en el texto que recoge la entrevista, los tres participantes narran su experiencia desde los años ochenta hasta llegar al momento actual, sin por ello dejar de

hacer sus propios análisis con la madurez que proporciona casi siempre el paso del tiempo y la honradez intelectual que siempre les ha caracterizado.

Queremos acabar esta presentación señalando algunas cuestiones para el debate que surgen de nuestra propia interpretación de los artículos que constituyen esta monografía.

Una primera cuestión tiene que ver con la trayectoria que ha seguido en los últimos treinta años la Pedagogía Crítica. Si hay un concepto comúnmente utilizado dentro de la variedad de planteamientos que pueden encontrarse en ella, este es el de *hegemonía*.

Como es bien sabido, este concepto, atribuido a Gramsci en la propia bibliografía de la Pedagogía Crítica y en general, ha constituido, junto con otros del marxista italiano, uno de los referentes de lo que se ha llamado el marxismo cultural. El marxismo cultural, sin embargo, tiene una trayectoria que apenas ha tenido desarrollo en la Pedagogía Crítica.

Sin ánimo de hacer un recorrido completo de su desarrollo podemos señalar algunos hitos significativos en su trayectoria. Edgard P. Thompson, en su conocido libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, siguiendo a Gramsci critica el determinismo teleológico del concepto de lucha de clases para vincularlo a cada situación histórica y lo abre así al concepto de experiencia; Raymond Williams, enlazando con este planteamiento, inaugura los Estudios Culturales abriendo un campo de trabajo que será seguido por Stuart Hall y Richard Hoggart —que desde sus inicios está ligado a la tarea educativa— y que el propio Williams vincula con la semiótica de Bajtin; Laclau y Mouffe, en *Hegemonía y estrategia socialista* siguen esta trayectoria y van recogiendo buena parte del aporte posmoderno de los Foucault, Derrida o Deleuze.

Aunque en algunos de los autores que podemos adscribir a la Pedagogía Crítica están presentes estos aportes, no es menos cierto que buena parte de la Pedagogía Crítica ha seguido un camino más corto en todos los sentidos. Un camino más corto que puede tener que ver con la recepción de Habermas que no necesita, cuando no se opone, esos planteamientos, que le basta más con una distinción menos compleja de los intereses constitutivos del saber o de los grupos con procedimientos de participación e igualdad en la información.

Como una de las derivaciones de esta perspectiva más corta, se produce también en el seno de la Pedagogía Crítica el enfrentamiento entre el pensamiento moderno y el posmoderno. Un enfrentamiento que, sin entrar ahora en el fondo de la cuestión, resta posibilidades de renovación a las fuentes teóricas de la Pedagogía Crítica y establece prejuicios sobre aportaciones que pueden ser etiquetadas de modernas o posmodernas. Estos prejuicios, cuando no afectan a los

autores señalados como posmodernos y, por lo tanto, sin más como relativistas en sentido peyorativo, afectan a los que se confiesan marxistas sin ambages. Las consecuencias son, entre otras, que la obra de muchos autores que están haciendo interesantes estudios sobre la economía, la sociedad, la política o la cultura de nuestro momento histórico con un compromiso social innegable no reciben la atención adecuada (podemos nombrar, entre muchos otros, a David Harvey, Enrique Dussel o Boaventura de Sousa Santos, citados en esta monografía). Y también algo paralelo y aún más grave, la ausencia de un debate real que vigorice, más allá de las etiquetas y las ignorancias, lo que podemos hacer en cada lugar y en este momento histórico para contribuir desde la educación a lo que entendamos por el bienestar general en nuestro planeta.

Esta suerte de empobrecimiento teórico de la Pedagogía Crítica, a la que no es ajena su mercantilización y la consecuente necesidad de venta de productos con etiqueta que sean fácilmente asimilados por sus compradores, tiene también sus consecuencias en lo que podemos considerar su vertiente práctica.

Si la investigación-acción que fue el referente práctico de la Pedagogía Crítica en su versión derivada de la Ciencia Social Crítica ya se inició ignorante de la investigación-acción participativa que existía anteriormente desde finales de los años sesenta en diversos continentes (Congreso de 1977 en Cartagena de Indias), ha seguido así en buena parte. Su desarrollo, sus autores, sus experiencias siguen siendo desconocidos, siguen estando clasificados en otros campos un tanto al margen del mundo escolar, del mundo académico más ligado a la investigación en la escuela.

Sirva entonces esta monografía, en la medida que sea posible, para retomar el debate sobre la Pedagogía Crítica más allá de su etiqueta, para enfrentar sus problemas abriéndose a lo que ha ido dejando por el camino e intentar responder desde la educación a la necesidad planetaria cada vez más insoslayable de un mundo más justo para todas y todos.