

Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos

Federico Cintrón Fiallo

[Como citar este artículo: Cintrón Fiallo, Federico. (2010). Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos. *Academia, I(I)*, 50-76. Recuperado de <http://plazacritica.org>.]

En la actualidad se ha incrementado el debate entre los que ven la educación desde una racionalidad técnica o instrumental y los que parten de una racionalidad de fines¹. Los primeros la consideran como mera transmisión de conocimiento con énfasis en los estándares, las ciencias y las matemáticas, guiados por criterios de eficiencia y eficacia comprobados por exámenes “objetivos”, de preguntas cerradas. Esa tendencia incluye a los defensores de los test estandarizados, como las Pruebas Puertorriqueñas, como instrumento principal para determinar el desempeño académico de los estudiantes y la eficiencia y efectividad del sistema escolar. En ella se agrupan los que llaman a “regresar a las prácticas conocidas” refiriéndose al énfasis en las ciencias y matemáticas; los que limitan o incluso eliminan los programas de arte y música en las escuelas, las visitas a museos y obras teatrales, y solo usan metodologías conductistas que promueven la transmisión de conocimiento del maestro al estudiante. Con ellos concuerdan los fundamentalistas que pretenden que la base de la educación sean los dogmas religiosos. Esta tendencia tuvo su máxima representación en los EE. UU., y por ende en Puerto Rico dada la situación colonial, en la administración Bush y su ley “No Child Left Behind” (U.S. Department of Education, 2002). Actualmente se ha fortalecido bajo la gobernación de Luis Fortuño².

La segunda está representada por los que ven la finalidad de la educación como el desarrollo de ciudadanos críticos y activos, partícipes de los procesos democráticos, conscientes de sí como seres sociales, que actúen con consciencia hacia un bien común, que combaten la opresión, que buscan la justicia social, que puedan balancear sus intereses como individuos con los de los otros, que sean capaces de tolerar la diferencia y argumentar en lugar de imponer. Ésta puede agruparse, aunque en realidad es una gama de tendencias que incluye posmodernos críticos y neomarxistas, bajo el término *pedagogía crítica*³. Término que algunos autores identifican como usado por primera vez en un libro de texto de Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, de 1983 (Darder, Baltodano & Torres, 2003). En este trabajo se parte de esa visión de la pedagogía crítica que se ha nutrido de una corriente que es conocida como *teoría crítica* y ha sido expuesta por escuelas y pensadores tan variados como la Escuela de Frankfurt (EF), Gramsci y Freire, entre otros⁴.

Teoría crítica

De acuerdo a Peters, Lankshear & Olssen (2003) el término teoría crítica fue acuñado primeramente por Max Horkheimer en su escrito, *Teoría tradicional y teoría crítica*, publicado en 1937. Para el 1930, Horkheimer dirigía lo que ha venido a conocerse como la Escuela de Frankfurt, el Instituto para la Investigación Social en Frankfurt am Main, Alemania, establecido en el 1923. Además de él fueron miembros de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Frederick Pollock, Franz Neumann, Leo Löwenthal, Walter Benjamin y Erick Fromm. Producto de la difícil situación que enfrentaron con el surgimiento del nazismo y la persecución a los judíos, sus miembros se exilaron en Francia y después en EE.UU. La Escuela de Frankfurt cerró en el 1941 y Horkheimer y Adorno la restablecieron pasada la segunda guerra mundial en

el 1950 (Kincheloe, 2008). En su nueva etapa vinieron a ser miembros Jürgen Habermas y Alfred Schmidt entre otros.

La Escuela de Frankfurt comenzó como una crítica marxista de la sociedad capitalista y se movió hacia una visión que algunos llaman marxista-hegeliana que, se separa de la perspectiva marxista ortodoxa economicista y rescata los escritos del joven Marx. Mantiene el carácter crítico del análisis marxista de la sociedad, y categorías de dicho análisis como las relaciones de producción, las clases sociales, el valor y otras, además del método dialéctico, la definición del carácter histórico de la sociedad y el peso de las condiciones de vida en el ser humano y su pensamiento, pero se separa del determinismo económico y del enfoque en las condiciones objetivas de la revolución. El giro del foco de estudio es sobre el papel que desempeñan en el desarrollo de la sociedad constructos más filosóficos como la reificación, la subjetividad, la acción espontánea, la ética, la totalidad, la alienación, la consciencia y la condición humana como autorrealización de la historia y como base de la crítica a la “sociedad burguesa” (Peters et al, 2003). La Escuela de Frankfurt se movió de enfocarse solo en las condiciones económicas de la revolución a tomar en cuenta los factores subjetivos. Para algunos autores (Kincheloe, 2008; Peters et al, 2003) se amplió la base teórica marxista de la *teoría crítica* incorporando ideas tomadas de Nietzsche, Weber, Heidegger, Hegel y Luckács; conformando una teoría que retaba las tradiciones de la modernidad, que representaban el cambio social como puras fuerzas positivas vinculadas al desarrollo y progreso de las ciencias, la tecnología y la industria.

Siguiendo el escrito de Horkheimer (2000), se pueden identificar en la *teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt varias características.

Es un planteamiento contestatario al positivismo y al pragmatismo en relación a lo epistemológico y a lo ontológico, primero, al rechazar la aplicación de los métodos de las ciencias naturales para el análisis de la sociedad. Segundo, al ver la sociedad como un cúmulo de hechos que enmarcan al ser humano como algo dado e inmutable, que le imparte esencia, por lo contrario, la ve como construcción humana susceptible a cambio, histórica, y al individuo como ser autorrealizable (p. 79). El entorno lleva el sello de la producción, los seres humanos son el resultado de la historia, pero no solo en su cultura, sino “que también en el modo en que ven y oyen es inseparable del proceso vital social tal como se ha desarrollado durante milenios”, “los hechos que los sentidos nos presentan están socialmente preformados de dos modos: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano percipiente (sic)” (p. 35). Abundando en lo epistemológico añade que “en la praxis social siempre está involucrado el saber disponible y aplicado; por ello el hecho percibido está determinado por representaciones y conceptos humanos ya antes de su elaboración teórica consciente” (pp. 35-36). Tercero, cuestiona la definición misma de teoría como hipótesis a la cual la ciencia le corresponde verificar su relación con la realidad bajo el supuesto de que debe existir correlación entre ambas o algo anda mal, que la contradicción no debe existir, que los hechos responden a una relación de causa y efecto únicos y aprehensibles. En la teoría crítica la dialéctica, la contradicción, la complejidad y la historicidad se erigen como elementos fundamentales del análisis social. Se profundiza la dialéctica marxista al buscar más allá de los componentes o conjuntos mayores las relaciones que afectan el todo y reconocer cómo la parte más “insignificante” contiene al todo y la relación entre estas afectan la totalidad (Kincheloe, 2004, p. 13). Todo se relativiza, se desconfía de las pautas que la vida social le da a cada uno, se duda de “la interacción ciega de las actividades individuales” y se considera que estas, “al surgir de la

actividad humana, puede también someterse a la decisión planificada y a la elección racional de fines” (Horkheimer (2000, p. 42), incluyendo la división del trabajo, las relaciones de producción, la diferencia de clases, la injusticia y la opresión social. Cuarto, no separa sujeto de objeto de investigación. Por lo contrario, el cambio y la intención se consideran parte del proceso de investigación, no se espera que el objeto permanezca intacto después de la investigación, tanto el sujeto que investiga como el objeto investigado se afectan en el proceso. Se rechaza de esta forma la “neutralidad” de las ciencias naturales y se hace consciente el compromiso social del pensador crítico (Horkheimer (2000, p. 64).

Rechaza la separación entre experto-teoría y realidad social-individuo que está planteado al ver, “la realidad social y sus productos ‘en tanto que’ científico como algo externo, y ‘en tanto que’ ciudadano defiende sus intereses en dicha realidad social” (Horkheimer, 2000, p. 44). El “pensamiento crítico” entiende que el concepto de ser humano entra en conflicto consigo mismo mientras no se produzca la integración de esas identidades. Así proclama el compromiso del intelectual con la práctica revolucionaria, “la profesión del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se pueda separar de la lucha” (Horkheimer, 2000, p. 51).

Compromiso con la justicia social, “la teoría crítica no tiene de su parte otra instancia específica que el interés, vinculado a ella misma, en la supresión de la injusticia social” (Horkheimer, 2000, pp. 76-77) y el cambio hacia una sociedad con niveles más altos de convivencia humana en un proceso cuyo inicio “es el recrudecimiento de la lucha a la que está vinculada” (Horkheimer, 2000, p. 54). El desarrollo de la teoría crítica es el desarrollo mismo de las fuerzas sociales hacia la transformación de la totalidad social en un proceso donde utopía y realidad se funden y confunden, donde los fines desarrollan la realidad que los alimenta y la consecución de partes la redefine en nuevos fines y nuevas utopías. En este sentido no es una teoría social en términos de una visión de la sociedad futura, una utopía idealista y abstracta, ahistórica y separada de la realidad social. Es *pensamiento crítico*, cuestionamiento de la realidad partiendo de categorías sacadas de cada momento histórico, como dice Kincheloe (2008, p. 48, lo que está en corchetes cuadrados ha sido añadido), “establecer un conjunto de características fijas de la posición [de la teoría crítica] es contrario al deseo de tales teóricos [de la teoría crítica] para evitar la producción de un mapa de creencias epistemológicas y sociopolíticas”.

Es humanista y rechaza el economicismo estrecho (Horkheimer, 2000, p. 84), “le interesan los hombres con todas sus posibilidades” (p. 81), “la teoría crítica no apunta en modo alguno simplemente a la ampliación del saber en cuanto tal, sino a emancipar a los hombres de las relaciones (verhältnisse) que los esclavizan” (p. 81), en ella “sería un pensamiento mecánico, no dialéctico, el que juzgase también las formas de la sociedad futura únicamente según su economía” (p. 84). Su humanismo se aparta del individualismo capitalista y lo destaca como ser social al reconocer “que el libre desarrollo de los individuos depende de la constitución racional de la sociedad” (p. 81), que “debe comprender que la vida de la colectividad es condición necesaria de la suya propia” (p. 94). “Que la economía debería servir a los hombres, en lugar de dominarlos” (p. 82) es su máxima contra el economicismo estrecho que pretende reducir al ser humano a meros peones de la economía como marco dado que define su esencia, como mero contexto donde la lucha se reduce a la solución de instancias específicas.

Kincheloe (2008, p. 48) plantea que la “teoría crítica es un animal difícil para describir” y da las siguientes razones para ello:

- Hay muchas teorías críticas, no sólo una. Baste para apoyar esta afirmación hacer una lista de los pensadores que usualmente se vinculan a ella, incluyendo aquellos anteriores a la EF que ya se ha indicado y siguiendo con los propios componentes de la EF y las diferencias de enfoques de investigación que han manifestado entre sí y que van desde el psicoanálisis y el destaque de lo psicológico hasta un Habermás que para algunos prefieren situarlo como posmoderno. Así también durante el mismo período de la EF y posteriormente hasta nuestros días, y desde Suramérica, Asia y África hasta Europa, pasando por EE.UU., Canadá y Australia, encontramos una rica “representación” de la corriente crítica en áreas del saber tan variadas como la sociología, la economía, la psicología, la antropología, la pedagogía y los estudios culturales en general. Un vistazo rápido a temas y proyectos que podemos encontrar que se tratan en libros que parten de la corriente de la teoría crítica (MacLaren & Kincheloe (2007); Kincheloe (2008); Peters et al (2003)) se destacan, el racismo, el feminismo, el colonialismo, la multiculturalidad, la ideología y el ambiente.
- La tradición crítica siempre está cambiando y evolucionando. Coherente con el planteamiento del carácter histórico de la sociedad; del ser humano como parte integral de su contexto, formado y formándolo, de que las ideas no existen en abstracto, que tienen base material y están estrechamente ligadas a las condiciones de vida de los seres humanos, a quien que les vienen dadas y que éste reconstruye y altera en un proceso dialéctico; así mismo la teoría crítica refleja su momento histórico y su contexto específico en que se plantea, incluyendo el contexto nacional y las luchas políticas de las que son parte sus teóricos.
- La teoría crítica trata de evitar ser muy específica, ya que hay mucho espacio para que los teóricos críticos disientan entre sí y se evita crear un mapa de creencias epistemológicas y sociopolíticas. Marx nunca consideró sus planteamientos como filosofía y una de sus críticas al pensamiento filosófico hasta su época fue que ésta trataba de dar respuesta a todo y constituir un sistema de pensamiento cerrado en lo ontológico, en una búsqueda de la esencia supra humana y sobrenatural, en un conglomerado de ideas eternas. Lo único constante en la teoría crítica es su aproximación crítica a todo lo que tiene que ver con la sociedad y la condición humana.

En este contexto [los rápidos cambios tecnológicos y sociales, la gran influencia forjadora de cultura e ideología de los medios, las muchas perspectivas teóricas dentro de una teoría crítica siempre en evolución, las nuevas perspectivas “posdiscursos” (posmodernismo, postestructuralismo, poscolonialismo, feminismo crítico, estudios culturales, posformalismo, etc.) y la necesidad de nuevas formas de investigar y analizar la construcción del individuo], es importante hacer notar que una teoría social es un mapa o guía de la esfera social. Una teoría social no debe determinar cómo vemos el mundo, pero debe ayudarnos a encontrar preguntas y estrategias para explorarlo. Una teoría social crítica tiene que ver particularmente con asuntos de poder y justicia y las formas en que la economía, aspectos de raza, clase, y género, ideologías, discursos, educación, religión, y otras instituciones sociales, y dinámicas culturales interactúan para construir un sistema social... está siempre evolucionando, cambiando, tanto a la luz de nuevas profundidades teóricas como de nuevos problemas y circunstancias sociales. (Kincheloe, 2008, p. 49)

Es interesante enfatizar que la teoría crítica no constituye una escuela de pensamiento o una escuela filosófica o un discurso monolítico o un sistema o una corriente agrupable en un partido o movimiento político. Al ser un enfoque teórico se pueden trazar en ella unos hilos conductores que permiten agrupar teorías, investigaciones, estudios, pensadores y hasta grupos políticos como influenciados, cercanos o de alguna forma contribuyentes a la visión de mundo que promueve la teoría crítica. Lo que no se puede decir con absoluta certeza es que se pertenece a. El concepto de pertenencia implica que se es parte de un todo claramente delimitado y en gran medida cerrado, que no hay espacio a la disidencia, que de ninguna manera hay separación, que se siguen cánones preestablecidos por aquello a lo que se pertenece. Al señalar que personas, teorías o grupos son identificables con la teoría crítica o de alguna manera están influenciados por ésta, se hace partiendo del reconocimiento de la diversidad que representan en su identidad cada una de ellas, no como partes, sino como contribuyentes a un mundo *sin opresión, sin explotación, sin discriminación, libre y justo*. Son precisamente estas últimas categorías los hilos conductores que forman el conjunto complejo, amorfo, flexible y multifacético de la teoría crítica. Los agrupa el estudio dirigido a la denuncia de los intereses en juego, de las relaciones de poder en cada situación, de la preocupación por no quedarse en la descripción y unir la comprensión histórica, social y contextual de los fenómenos y los individuos, cual seres sociales, con la denuncia y con la acción por el cambio hacia relaciones de justicia social y económica. Los representantes aquí mencionados, aunque coincidan políticamente sobre muchos o la mayoría de los planteamientos de cada uno, manifiestan suficientes diferencias como para ser actores en políticas concretas de diferentes tácticas y estrategias para lograr sus fines. Sus diferencias de énfasis denotan sus diferentes experiencias contextuales e históricas y, como diría Sartre, sus diferentes urgencias existenciales.

Se destaca de este recuento que su historia es relativamente corta y su desarrollo, aunque como se planteó previamente sus inicios se pueden trazar hasta el siglo diecinueve, se sitúa principalmente en el siglo veinte. El campo temático y profesional que abarca es sumamente amplio y puede ser también identificada con corrientes de pensamiento que han surgido como contestación a algunas de las llamadas “grandes teorías” positivistas, reduccionistas, esencialistas, economicistas y eurocentristas como: el posestructuralismo, el posformalismo, el constructivismo, el enactivismo y la decolonialidad, entre otras que incluyen también a un posmodernismo crítico. No quiere decir esto que se tomen estas corrientes de pensamiento como que “son” teoría crítica. Precisamente porque la teoría crítica no es un catálogo de principios, métodos o normas fijos, porque es una visión de mundo histórica y contextual, flexible y adaptable se puede nutrir de las aportaciones que hacen estas corrientes para afrontar los retos que en cada momento histórico le surgen a la sociedad y a los seres humanos. Toma de cada una, coherentemente, aquellos componentes que contribuyen a una integración del individuo a su sociedad, a su participación comprometida y crítica por la justicia social.

Puerto Rico no está ajeno a la influencia de la teoría crítica. Además de las tendencias provenientes del marxismo ortodoxo, de trotskistas, de estudiosos gramscianos y de posmodernos críticos, se destaca la influencia de Paulo Freire tanto en la educación formal como en los movimientos sociales, la lucha por la liberación nacional, el trabajo en comunidades, en la práctica de la educación popular, en las luchas feministas, anti racistas y por los derechos y la igualdad de la comunidad LGBTTT.

Kincheloe (2008, pp. 50-59) trata de sintetizar los conceptos que considera más destacados de la teoría crítica al inicio del siglo XXI de la siguiente forma:

1. *Ilustración crítica.* Se analizan los intereses de los poderes en oposición entre grupos e individuos. “Buscar ilustración crítica es poner de manifiesto quién gana y quién pierde en determinada situación social y los procesos mediante los cuales cada uno de esos juegos de poderes opera”.
2. *Liberación crítica.* “La investigación crítica trata de exponer las fuerzas que previenen que individuos y grupos den forma a las decisiones que les son cruciales para sus vidas”, pero no como conquistas abstractas individuales dentro del concepto de la “razón occidental”, porque nadie se libera totalmente “del contexto sociopolítico productor de él o ella”.
3. *El rechazo al determinismo económico.* Se rechaza el planteamiento del marxismo ortodoxo de que la base determina la superestructura como “significando que los factores económicos dictan la naturaleza de todos los otros aspectos de la existencia humana”, sin dejar de reconocer que “los factores económicos nunca se pueden separar de los otros ejes de opresión [sexo, género, raza, etnia]”
4. *La crítica de la racionalidad instrumental o técnica.* “Los teóricos críticos plantean que la racionalidad instrumental/técnica está más interesada en método y eficiencia que en propósito”. Es una visión tecnócrata y empresarial (Habermas, 1999) que, no toma en cuenta al ser humano como ser integral, necesitado de justicia, de reconocimiento a sus necesidades materiales y espirituales, sólo lo que es eficiente para la empresa importa, eficiencia se convierte en el valor supremo.
5. *El impacto del deseo.* Se reconoce el psicoanálisis posestructuralista como recurso para perseguir proyectos de investigación emancipatorios en los cuales se rechaza la tendencia del psicoanálisis tradicional que ve al ser humano como uno racional y autónomo, independiente de su contexto sociopolítico. Se permiten nuevas herramientas para pensar el rejuego entre los diferentes ejes de poder, identidad, libido, racionalidad y emoción. No se separa la psiquis del dominio de lo sociopolítico y se entiende que el deseo puede ser construido socialmente y usado por los que ostentan el poder para resultados destructivos y opresores. Gana una nueva sensibilidad al papel que juegan la fantasía y la imaginación y a las estructuras socioculturales y psicológicas a las que hacen referencia.
6. *El concepto de inmanencia.* Siempre está consciente de lo que puede ser, de qué es inmanente al pensamiento y la percepción. Va más allá del reino de lo contemplativo a la reforma social concreta. Siempre se tiene la perspectiva de que todavía no es. Se posee inmanencia al imaginar nuevas formas de liberar al ser humano del sufrimiento y producir bienestar psicológico. Se está profundamente preocupado con qué somos, cómo llegamos a ser y hacia dónde vamos a partir de donde estamos. El proceso de comprender incluye la interpretación de significados y la aplicación de conceptos extraídos al momento histórico que enfrentamos.
7. *Una teoría crítica reconceptualizada del poder: hegemonía.* La necesidad de entender las formas variadas y complejas en que opera el poder para dominar y formar la consciencia. Poder como algo constitutivo de la tradición humana que tanto forma su naturaleza opresiva como la productiva. Todos estando a la vez empoderados y sin poder en la medida que tenemos habilidades pero limitaciones para ejercerlas. El foco es el lado opresivo del poder. “Sin embargo, un aspecto importante de la pedagogía crítica se enfoca en el aspecto productivo del poder –su habilidad para apoderar, para establecer una democracia crítica, para involucrar a las personas marginadas en re-pensar su rol sociopolítico”. Se ve el poder

partiendo del concepto de hegemonía de Gramsci, ejerciéndose no solo físicamente, sino a través de los intentos por ganar el consentimiento de la gente a la dominación por medio de instituciones culturales como los medios, la escuela, la familia y la iglesia. Se ve la lucha por ganarse el consentimiento del pueblo como un proceso complejo que se va alcanzando cuidadosamente, caso a caso, porque todos estamos hegemonizados dentro de nuestros respectivos campos de conocimiento, de desempeño laboral y contexto sociopolítico, hay muchas hegemonías y cada una requiere su particular lucha. En este sentido el consentimiento hegemónico nunca es completo ya que es cuestionado por diferentes grupos, en diferentes contextos y con diferentes agendas. A lo que se puede añadir el concepto, también de Gramsci, de que cada esfera de la vida humana es un campo de batalla por establecer una ideología contestataria y que ese reto constituye una lucha de posiciones por arrebatarle espacios a la ideología hegemónica según se manifiesta en cada una de ellas.

8. *Una teoría crítica reconceptualizada del poder: ideología.* La formación de hegemonía no puede separarse de la producción de ideología. “If hegemony is the larger effort of the powerful to win the consent of their “subordinates”, then ideological hegemony involves the cultural forms, the meanings, the rituals, and the representations that produce consent to the status quo and individual’s particular places within it”. Va más allá de ver la ideología como resultado de la propaganda, y a las personas como meros entes pasivos ante ella, fácilmente manipulados por ella. Se entiende que las prácticas y los discursos ideológicamente dominantes forman nuestra visión de la realidad que, en la construcción que hace la gente de su mundo y su papel en él está matizado con la complicidad del poder. Se corrigen los planteamientos anteriores de la ideología como algo monolítico, unidireccional, que era impuesto sobre los individuos por “un cohorte secreto de las clase dominante”. Se entiende “la dominación en el contexto de una lucha concurrente entre clases, y grupos raciales y de género diferentes, los estudiosos críticos de la ideología exploran la forma en que tal competencia envuelve visiones, intereses y agendas diferentes en una variedad de localidades sociales”. Ya no se ven las diferentes manifestaciones culturales como el cine, la música popular, el deporte, etcétera como operando fuera del dominio de la lucha ideológica.
9. *Una teoría crítica reconceptualizada del poder: poder lingüístico/discursivo.* El lenguaje no es un espejo de la sociedad, es una práctica social inestable cuyo significado cambia dependiendo del contexto en que se usa, no es un conducto neutral y objetivo de la descripción del “mundo real”, sino, que ayuda a formar el mundo. De esta forma se estudia como el lenguaje en su forma discursiva sirve como forma de regulación y dominación. “Se definen las prácticas discursivas como un conjunto de reglas tácitas que, regulan lo que se puede y no puede decir, quién puede hablar con la bendición de la autoridad y quién debe escuchar, de quiénes son válidas las construcciones sociales y de quiénes son erróneas y sin importancia”. En el contexto educativo el discurso del poder legitimado le dice a los educadores que textos, que métodos de instrucción, que conjunto de creencias y que visiones de éxito se deben usar y enseñar a los estudiantes. En toda forma de investigación el discurso en poder valida particulares estrategias de investigación, formatos narrativos y modos de representación. “Los discursos en poder minan los significados múltiples del lenguaje, estableciendo una lectura correcta que implanta un mensaje particular hegemónico/ideológico en la conciencia del lector”.
10. *Se enfoca en la relación entre cultura, poder y dominación.* La cultura cobra nueva importancia y se ve como un dominio de lucha donde la producción y transmisión del

conocimiento siempre está en un proceso contestatario. “Culturas dominantes y subordinadas presentan diferentes sistemas de significados basados en las formas de conocimiento que producen en su dominio cultural. La cultura popular, con su TV, películas, juegos de vídeo, computadoras, música, danzas y otras producciones, juegan un papel de creciente importancia en la investigación crítica sobre el poder y la dominación”. Los estudios culturales cobran un papel cada vez mayor, pero no solo como estudio de la cultura popular, sino las reglas tácitas que guían su producción y cómo los medios de comunicación masiva han cambiado la forma de operar la cultura, se argumenta que la epistemología cultural ha cambiado en las últimas décadas, que nuevas formas de cultura y de dominación cultural se producen en que la diferencia entre lo real y lo simulado es borroso. “El efecto borroso de la hiperrealidad construye un vértigo social caracterizado por la pérdida de contacto con las nociones tradicionales de tiempo, comunidad, el yo (self) y la historia”. “La clave para una investigación contra hegemónica exitosa incluye: (a) la habilidad para relacionar la producción de representaciones, imágenes y signos de la hiperrealidad al poder en la economía política; (b) en la capacidad, ya establecido expuesto y descrito el lazo, para delinear los efectos de la recepción, altamente compleja, de esas imágenes y signos en los individuos localizados en varias razas, clases, géneros y sexo, coordinadas en la telaraña de la realidad”.

11. *Lo central de la interpretación: hermenéutica crítica.* En todo trabajo sobre el conocimiento media la interpretación, no importa que algunos digan que los datos hablan por sí mismos. La interpretación incluye hacer sentido de lo observado en tal forma que comunica comprensión, no solo la investigación es interpretación, sino la observación misma, se está en una búsqueda constante por la comprensión, yendo incluso a ver lo familiar como extraño. Partiendo de la tradición hermenéutica y de la crítica posmoderna se comienza a reexaminar los reclamos textuales de autoridad: no existe una pre interpretación primaria, no se puede reclamar que exista una teoría metodológica, social o educativa o determinada forma de discurso que permita la producción de un conocimiento con autoridad. El proceso de investigación y análisis aquí descrito es a lo que Denzin (Denzin, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2003) se refiere en la investigación cualitativa como bricolaje y que Kincheloe (2008, p. 58) lo vincula a la “hermenéutica normativa” ofreciendo la siguiente descripción: “se cuestiona los propósitos y los procedimientos de la interpretación”, se establecen “puentes entre el lector y el texto, el texto y su productor, entre el contexto histórico y el presente, y entre una circunstancia particular y otra”; “se empuja al etnógrafo, al historiador, al semiótico, al crítico literario y al analista de contenidos, a trazar el proceso de construcción de puentes empleado por interpretaciones exitosas de la producción de cultura y conocimiento”; “es un ir y venir del estudio de la relación de las partes con el todo y de éste con las partes”.

A lo que se puede añadir, que a la relación de las partes con el todo y de este con las partes se incorpora también el análisis de las relaciones de las partes entre sí, es una metodología dialéctica que abandona las relaciones de causa y efecto unicasales para asumir relaciones multicasales y recíprocas; es moverse a lo más profundo para lograr acciones transformativas. En la teoría crítica se profundiza la dialéctica hegeliana-marxista al reconocer cómo la parte más “insignificante” contiene al todo y la relación entre estas afectan la totalidad (Kincheloe, 2004, p. 13), busca el efecto de las relaciones más allá de los componentes o conjuntos mayores.

Es necesario aquí señalar que Kincheloe (2004, p. 15), con su aseveración de que “nada existe antes de que la consciencia lo forme en algo que podemos percibir” se separa del materialismo histórico y la dialéctica marxista que plantea que, la realidad existe independiente de nosotros, independiente de que la conozcamos, de que la percibamos. Al percibirla lo que hacemos es interpretarla y darle significado. La realidad no es relativa en cuanto a su existencia material, entendiendo por material no necesariamente física, sino, real, existente aunque sea subjetiva, pero es relativa en cuanto su significado, en cuanto percepción filtrada en cada individuo o grupo social. Es relativa en relación a mí, a si yo la he percibido o no, a si existe para mí. Puede no ser percibida por mí, pero está ahí y me afecta aunque yo no me dé cuenta. Es el elemento de falsedad atribuido por el marxismo a la ideología, percepción falsa, enajenación de la realidad. Igual pasa con el constructivismo. Cuando éste plantea la percepción relativa que hace cada estudiante del conocimiento adquirido hay que entenderlo en términos de relatividad de significado, no de relatividad de la realidad. Constructivismo como construcción de significados. Aprender es dar significado a la información, la información es la misma, el significado es personal (Díaz Barriga, 2003; Díaz Barriga & Hernández, 2002) aunque de construcción social.

Kincheloe (2008, pp. 58-59) concluye su síntesis de los conceptos que considera más destacados de la teoría crítica al inicio del siglo XXI planteando:

12. *El rol de la pedagogía cultural en la teoría crítica.* Se puede ver la producción cultural como una forma de educación en la medida que genera conocimiento, forma valores y construye identidades. Se aparte de la visión tradicional de la educación como sólo la escolar y enseñar. Se refiere a cómo agentes culturales producen determinadas formas hegemónicas de ver el mundo. Se reconoce que los nuevos “educadores” en el mundo actual “cableado electrónicamente” son los que poseen los recursos financieros para usar los medios de masas. Los maestros tienen que entender no sólo la educación que se realiza en la sala de clases, pero también la que se realiza en la cultura popular, que es un proceso dominado corporativamente sobre una base de medios masivos. Los teóricos críticos están motivados a denunciar las especificidades de ese proceso.

Hursh (2004) resume la teoría crítica y su desarrollo diciendo que “se caracteriza por enfatizar en cómo los grupos sociales obtienen y retienen el poder y cómo otros grupos resisten” (p.439). Su evolución la ve en tres características centrales. Primero, en el desarrollo de la conceptualización de la inequidad de verse como una económica, ligada a su representación en las clases sociales, a incluir la que se manifiesta alrededor de raza, género, orientación sexual y cultura. Segundo, en ir más allá de la inequidad económica como generadora de poder para incluir los procesos culturales y lingüísticos como también generadores de éste. Tercero, la reconceptualización epistemológica de entender el mundo como conocimiento objetivo a una comprensión de éste que necesita integrar lo subjetivo.

Como se puede notar, la teoría crítica se mueve desde una perspectiva marxista-hegeliana centrada en la dialéctica y el materialismo histórico a una más humanista. Humanista en la medida que le da mayor peso al ser humano como hacedor de sí mismo, de sus identidades, de su sociedad y su historia, pero sin llegar a ver al individuo como ente separado de su sociedad, que piensa y actúa independiente de su contexto histórico. Humanista en la medida que ve al ser humano como conjunto histórico activo en la construcción de su ser. No ve al ser humano como

marioneta de sus condiciones, pero en su caracterización histórica reconoce que sus múltiples identidades, como conjunto y como individuo, están conformadas por éstas. Humanista en la medida que se separa del idealismo hegeliano y del economicismo ortodoxo marxista para dar una comprensión ontológica del ser humano resaltándolo como ser que tiene la capacidad de redefinirse a sí mismo mediante la redefinición de su contexto social histórico. Humanista en la medida que enfatiza su preocupación por la formación ideológica como proceso definitorio de sus identidades y como elemento fundamental para la transformación social.

Pedagogía crítica

Kincheloe (2008) también ofrece una síntesis de lo que él llama las “características centrales de la pedagogía crítica” y en ellas se pueden ver las raíces de ésta en la teoría crítica. Es la aplicación de la visión social y el carácter político de la teoría crítica a un dominio específico de conocimiento y práctica profesional, en este caso la pedagogía. Igual se puede hablar de perspectivas críticas en otras áreas como la antropología, la psicología, la sociología o la economía. Estas perspectivas críticas en cada profesión y dominio del conocimiento humano es coherente con la visión del intelectual comprometido en que su praxis es una integración de sus planteamientos teóricos y su práctica como ciudadano, de individuo consciente y comprometido con su ser social, que no separa sus identidades, que toma posición y asume responsabilidad por el bien común en lucha contra la opresión, por la justicia social, la libertad, la democracia, la igualdad, la cooperación, la solidaridad y la convivencia entre los humanos y con la naturaleza.

Lo primero que se destaca de la descripción de Kincheloe (2008) es concebirla dentro de una racionalidad de fines: “está basada en una visión social y educativa de justicia e igualdad” (p. 6); “está construida en la creencia de que la educación es inherentemente política” (p. 8); “está dedicada al alivio del sufrimiento humano” (p. 10); “previene que los estudiantes sean heridos [hurt]” (p. 13), refiriéndose a hacerles daño por omitírseles información, desinformarlos, adoctrinarlos o desprenderlos de la forma de conocimiento que traen de sus contextos marginales (p. 13-15).

De esos fines de la educación Kincheloe (2008) desprende y demanda –de los maestros, de los que de alguna manera están involucrados con los procesos de enseñanza aprendizaje, de los profesores universitarios trabajando con la formación de maestros y de todo aquel relacionado con la investigación en el campo educativo- una re-conceptuación, casi como agenda de trabajo de:

- qué son capaces de lograr los seres humanos;
- el rol de lo social, lo cultural y lo político en formar la identidad humana;
- la relación entre comunidad y escuela;
- la forma en que el poder opera para crear propósito en la escuela que no necesariamente es en el mejor beneficio de los niños que asisten a ella;
- cómo se relacionan los maestros y estudiantes con el conocimiento;
- la forma en que el sistema escolar afecta la vida de los estudiantes de los grupos marginales;
- la organización escolar y la relación entre maestros y aprendices. (p. 6)

Es pertinente señalar aquí que, en Puerto Rico se puede decir que ésta es una agenda urgente a la que es necesario añadir *defender el derecho a la educación pública hasta los niveles universitarios –según ha quedado demostrado por los intentos de privatizarla y la respuesta con la huelga de mayo de 2010-, despolitizar (en términos de partidocracia) la administración del sistema de educación pública y luchar por crear las condiciones para poder elaborar políticas educativas nacionales*. Una de las características del régimen colonial en Puerto Rico es que sus políticas educativas siempre responden a las políticas establecidas por la metrópoli, principalmente dictadas por aquellas donde hay fondos federales para financiarlas, y a las luchas de poder entre los partidos que administran la colonia. La dependencia de los fondos federales, entre muchas otras implicaciones, significa la necesidad de una lucha constante contra la americanización que encierran al país dentro del marco ideológico norteamericano y lo aísla de las corrientes progresistas de Suramérica y del mundo. Dependencia que no responde al contexto en que se aplica y es contraria a los mejores intereses educativos nacionales, refuerza la ideología hegemónica colonialista y un sistema escolar ajeno a la comunidad. De otra parte, la politización partidista del sistema lo hace presa de luchas mezquinas por el poder, desenfoca el sistema de objetivos educativos y lo agiganta hasta hacerlo inoperante y burocrático.

Durante el período comprendido entre los años 2004 y 2008, la lucha sindical de los maestros coincidía con la agenda planteada por Kincheloe, principalmente en lo concerniente a la organización escolar y mantener las conquistas que habían logrado en democratizarla. Ya, al principio del período gubernamental que comenzó en el 2009, las políticas educativas que se han anunciado recortando conquistas gremiales relacionadas a la participación democrática de los maestros, al tiempo lectivo y al designado para los maestros prepararse, además de los énfasis curriculares y la censura a libros por razones políticas e ideológicas –todo esto sin hacer referencia a las medidas neoliberales relacionadas a la privatización y despidos como respuesta a la crisis económica- anuncian un recrudecimiento de las luchas en este sector y una necesidad prioritaria de la agenda antes mencionada.

Junto a los fines, Kincheloe (2008), también ofrece lo que constituye formas de realizar una pedagogía crítica (pp. 15-43):

- El uso de temas generadores⁵. “La pedagogía crítica aplica la noción de Paulo Freire del uso de temas generadores usados para ayudar a los estudiantes a leer la palabra y el mundo” (p. 15);
- Maestros como investigadores de sus prácticas y de sus estudiantes. Producir conocimiento desde su práctica misma, teniendo acceso a una comprensión que va más allá del conocimiento externo generado por expertos que inclusive a veces son de otros dominios. Como medio de combatir el modelo del maestro sin preparación al que hay que proveerle guiones (p. 19), que se forme en el rigor de la investigación, [en el uso de la investigación en acción] y como profesionales, lograr más respeto para el maestro, que se le escuche. Se investiga para tener una comprensión más profunda de sus estudiantes y así comprenderlos y enseñarles mejor. Kincheloe nuevamente hace referencia a Freire, “con quien”, dice, “emerge la noción de pedagogía crítica según la entendemos hoy” (p. 69), para plantear “que todo maestro necesita involucrarse en un diálogo constante con los estudiantes que, cuestione el conocimiento existente y problematice las relaciones tradicionales de poder que han servido para marginar grupos e individuos específicos. En ese diálogo investigativo con los estudiantes, los maestros críticos escuchan cuidadosamente lo que tienen que decir

los estudiantes sobre sus comunidades y los problemas que enfrentan” (p. 19). “El maestro investigador estudia a los estudiantes como un texto vivo que necesita ser descifrado” (p. 20). Planteamientos similares sobre la investigación en acción y la formación del profesorado también se encuentran en autores como Apple (1997), Carr (1996), Carr & Kemmis (1988), Elliott (1997, 2000), Giroux (1997), Imbernón (1998) y Schön (1992).

- Cambio social y cultivando el intelecto. El maestro crítico tiene que saber integrar su trabajo por el cambio social con el desarrollo intelectual de sus estudiantes. Es necesario que sea capaz de trabajar rigurosamente el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes partiendo de una preparación tanto en el contenido que enseña como en metodologías de instrucción. La/el maestra(o) tiene que ser capaz de actuar rigurosamente a las reacciones, rechazo, reinterpretación, análisis y acción de sus estudiantes ante el conocimiento que posiblemente ella misma les ha traído. En otras palabras, la/el maestra(o) tiene que saber sobre la materia que enseña. La pedagogía crítica está interesada en el desarrollo intelectual de los maestros, los estudiantes y la población en general, no sólo en el cambio social, ambas cosas son necesarias para una sociedad más justa, progresista, creativa y democrática.
- Marginalidad y pedagogía crítica. La pedagogía crítica llama a un estudio profundo por parte de los maestros de la experiencia y las necesidades de los grupos, individuos y naciones marginadas y darles voz en la sala de clases. No sólo a los marginados actuales que puedan estar en su sala de clases, pero también a los que históricamente han sido marginados. Abandonar lo llamado típico, la instrucción que viene dictada de arriba hacia abajo, que parte de estándares, que se basa en la memoria de hechos, valores e interpretaciones sancionadas como legítimas por las relaciones de poder. El maestro crítico tiene que estar consciente de cómo el mundo que ha sido diseñado para ser injusto moldea el conocimiento, la experiencia y la relación estudiante maestro en la sala de clases. Aquí es que comienza a diferenciar entre el mundo abstracto de diseño injusto y las manifestaciones específicas de éste que viven sus estudiantes.
- La importancia del positivismo. La crítica al positivismo es un aspecto central. El positivismo es una posición epistemológica que ha formado la producción del conocimiento pedagógica como de otros dominios de las ciencias físicas y de las sociales. Sus planteamientos incluyen que no hay diferencia entre cómo se produce el conocimiento en las ciencias físicas y cómo en las ciencias humanas. El conocimiento en ambas se ve sujeto a la misma descontextualización, se pretende estudiar al ser humano fuera de su cultura, en condiciones parecidas a laboratorios. No comprende que a las personas no se puede estudiar fuera del contexto que los forma. Se ve la sociedad como un cuerpo de hechos neutrales gobernados por leyes inmutables. Que la sociedad se puede estudiar fragmentada. Que la educación está gobernada por leyes que no cambian y que por lo tanto el rol del maestro es descubrirlas y actuar de acuerdo a ellas, su práctica debe ser deductiva, es decir, partir de la teoría, no inductiva, es decir, partir del estudio de sus estudiantes y su contexto. Busca leyes universales sobre cómo aprenden los estudiantes, se ve una sola forma correcta de enseñar, se promueve una lógica de estándares en conocimiento, destrezas, valores y sistema de evaluación promulgados de arriba hacia abajo. La pedagogía crítica, sin embargo, plantea que se comienza por donde están los estudiantes y en forma tal que les es relevante culturalmente. Otras características del positivismo, que debe conocer el maestro crítico para que se comprenda su influencia en la formación del pensamiento de los estudiantes y se pueda trabajar una visión científica contestataria, son:

- Si existe el conocimiento este debe existir en alguna forma definible y medible cuantitativamente;
- La naturaleza es uniforme y donde quiera que se estudie es consistente con su existencia y comportamiento;
- Los factores que hacen que las cosas ocurran son limitados y conocibles y, en estudios empíricos, pueden ser controlados;
- La certeza es posible y cuando producimos suficiente investigación podremos comprender la realidad lo suficiente bien para adelantar siguientes investigaciones;
- Hechos y valores se pueden mantener separados y la objetividad es siempre posible;
- Hay una realidad verdadera y el propósito de la educación es revelarle esa realidad a los estudiantes;
- Los maestros son transmisores de información, no generadores de conocimiento que produzca profesionales o trabajadores culturales apoderados.

La pedagogía crítica reafirma que no hay una sola forma correcta de enseñar ni de investigar, que se debe usar el método más adecuado para contestar nuestras preguntas sobre un fenómeno y diseñar la metodología que dicten las necesidades de los estudiantes. Que toda experiencia humana está marcada por la incertidumbre y que el orden no es fácil de establecer; su búsqueda racionalista y reduccionista no escucha la “cacofonía de la experiencia vivida” y la diversidad de significados e interpretaciones. No hay un significado final operando fuera de su contexto histórico y social, en lugar de descubrir, la pedagogía crítica crea significados.

- La fuerza de la ciencia para regular. Se plantea la necesidad de comprender cómo se controla a través de las ciencias, de ir más allá de sus planteamientos a prima facie y buscar desarrollo histórico, qué intereses representa, a quién favorece, qué problemas resuelve, cómo se usa y se ha usado para oprimir y promover la injusticia. La capacidad de control de las ciencias y la tecnología se ha incrementado en la actualidad con los medios de comunicación masiva, y entre ellos internet. Se está consciente de los beneficios de las ciencias, pero se advierte y mantiene una suspicacia sobre lo que está atrás de lo que se ve y de cómo se usa en cuanto a las relaciones de poder.
- La importancia de entender el contexto. Entender el contexto significa tener una comprensión rica del trasfondo cultural, social, económico y político del estudiante. Es su contexto escolar, pero también comunitario. Es comprender los fines políticos que han dado forma a la escolaridad vigente en su desarrollo histórico. Hay que entender que se está en una “zona compleja” de producción de conocimiento e identidades compleja, cambiante, inestable e impredecible. Que los sistemas complejos interactúan con múltiples contextos y poseen la capacidad de reorganizarse e innovarse creativamente. Se ve el contexto en dos dimensiones, macro en términos del “espíritu de los tiempos” y micro como el que rodea a la escuela. Se ve el contexto como más importante que el contenido. Esta comprensión del contexto permite la producción de conocimiento ligada a la vida de los estudiantes, no trabajar contenidos en forma aislada, evitar el reduccionismo, la hiper-racionalización –“la aplicación de la razón como único análisis del mundo en lugar de lo emotivo, lo afectivo y la preocupación por el valor y la justicia”- y la tecnilización –el enfocarse en la técnica o en cómo hacer las cosas

y no en el para qué hacerlas-. Permite traer la experiencia de vida, con sus problemas reales económicos, políticos, sociales y psicológicos, a la sala de clases.

- La importancia de resistir el poder dominante, de entender la complejidad y de evitar construir el imperio. Actuar para mover a los estudiantes, trabajadores y ciudadanos en general a cuestionarse los supuestos políticos escondidos en la educación y que tienen que ver con lo colonial, lo racial, el género y las clases. Rechazar la concepción, que solo favorece al estatus quo, de la educación como un proceso neutral, donde no debe haber política; que debe presentar información objetiva; que la ciencia es desinteresada y los currículos deben guardar un balance. Denunciar el criterio de que la objetividad es una virtud y exponer a los estudiantes al criterio de que la educación nunca es neutral. El currículo crítico debe “nombrar nombres”, es decir, llamar las cosas por su nombre, no quedarse en generalidades abstractas, dar ejemplos de la vida diaria de los estudiantes y su sociedad. Actuar contra el colonialismo es nombrar las fuerzas políticas y económicas que lo sustentan y promueven: empresas, partidos, políticos y es dar alternativas no coloniales. Incluso reconocer cuando hay acciones bien intencionadas, pero que inconscientemente trabajan por la injusticia y están sustentadas en la discriminación. Reconocer la posibilidad de resistencia y de actuar conscientes de que en esas estructuras ideológicas de opresión, discriminación e injusticia hay espacios para escapar de ellas, que constituyen ámbitos de lucha contestataria que comienza con nombrarlos y sigue con la construcción de alternativas, como diría Gramsci, ganancia de espacios a la ideología hegemónica. Esta resistencia al poder dominante requiere de una comprensión de la complejidad del mundo vivido y sus incontrolables, irracionales variables, no lineales que actúan en una interacción impredecible entre las partes y el todo. Esta comprensión lleva a entender que no hay variables inconsecuentes, a no caer en el reduccionismo y bipolaridad de una epistemología de cierto o falso. Llevar a los estudiantes a manejar alternativas reconociendo que no necesariamente hay una forma única de resolver los problemas ni tampoco una interpretación única de los fenómenos; que dada la diferencia de valores, de ideologías y de posiciones en la madeja de la realidad, diferentes individuos harán diferentes interpretaciones de lo que está ocurriendo.

En palabras de Giroux (2003) la pedagogía crítica no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico, es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como “intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular”. No se puede abstraer la práctica educativa de la visión ético-política que la conforma y de cómo “la pedagogía relaciona el ser (self) con la vida pública, la responsabilidad social o las exigencias de una ciudadanía crítica”. En la pedagogía crítica, es central ofrecer guía sobre asuntos de igualdad, libertad y justicia “para que los estudiantes puedan identificar problemas sociales, raciales y las inequidades de clase que las animan” (p. 153). Se trata de “educar a los estudiantes para que tomen riesgos, se comprometan en aprender a ejercer el poder y extender las fronteras de la justicia social y económica” (p. 154). En el mundo actual, la pedagogía crítica ve necesario combatir la indiferencia que muestra la población en general sobre aquellos “valores no comerciales como la empatía, la compasión, el amor y la solidaridad que hacen puente entre lo privado y lo público y le dan sustancia al significado de ciudadanía, democracia y vida pública” (p. 143).

Como planteaba Gramsci (1967, 1978 e interpretan: Apple, 1997; Coben, 2001; Palacios 1997), la teoría crítica ve “la escuela como un lugar para resistir la autoridad hegemónica, para

dislocar las estrategias de dominación, o reelaborar la autoridad institucional desde una posición de autocrítica comprometida y como un objeto crítico del análisis de la sala de clases” (Giroux, 2003, p.155). En esa función, para Freire (2006), el maestro debe tomar posición con el oprimido y promover un clima dialógico liberador hacia un mundo más humano, ser un agente transformador (Roberts, 2003). Desde esta perspectiva podríamos incluir el concepto de intelectual transformativo de Giroux como el desarrollo lógico de la teoría: la transformación implica convertirse en agente que transforma. ¿Qué pretende transformar? La cultura hegemónica que planteaba Gramsci (Coben, 2001; Gramsci, 1967, 1978; Jerez Mir, 2003): los valores, lo dado, el sentido común, los supuestos, las normas, las bases económicas, los fundamentos de las relaciones humanas imperantes, la organización y estructura que la sostiene. Se pretende transformar la escuela *de reproductora de sociedad* (Althusser, 1970; Bourdieu & Passeron, 2001) a *espacios públicos democráticos* en los términos de Giroux y en la perspectiva de Gramsci: críticos que, resisten la lógica dominante de la sociedad y discuten el cambio como algo posible y práctico. El maestro transformado en ente crítico desarrolla una pedagogía contrahegemónica.

La meta de Freire (1980, 1996, 1998, 2007, Freire & Macedo, 1989) en la educación es el cambio social. Busca liberar al individuo mediante el diálogo y la solución de problemas reales⁶ que retan al estudiante para que *a) cobre consciencia de las estructuras de opresión social en su mundo, que b) comprenda cómo esas estructuras han formado su pensamiento, y c) reconozca su poder para cambiar su situación* (Roberts, 2003). Ese estilo de educación que Freire llama *concienciación* tiene las siguientes características a juicio de Clark (1993, p. 49):

- se logra mediante la acción y la reflexión, es decir, la praxis;
- es colaborativa, activa y se aparta de lo que él llamó “educación bancaria”;
- se basa en la libertad y autonomía del aprendiz;
- tiene un contenido político, pues reflexiona sobre su mundo y actúa para cambiarlo;
- se basa en una visión justa de la sociedad en la que el ser humano pueda vivir libremente y con dignidad;
- entiende el aprendizaje transformador como el medio para conseguir esa visión social y humana.

Freire, en una visión claramente humanista (Clark, 1993), parte del criterio de que el ser humano es capaz de cambio y capaz de cambiar su situación y, como Engels⁷, piensa que, contrario a los animales es capaz de reflexionar sobre su relación con el mundo, es un ser racional que puede cobrar consciencia de su ser *en relación con* el mundo que va más allá de *ser parte de* y estar *en* el mundo. En su famosa obra, *Pedagogía del oprimido*, dice Freire (1980): “Existir, humanamente, es nombrar el mundo, cambiarlo... [Nosotros] no estamos formados en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en acción-reflexión”. Posteriormente a esta obra Freire (1998) abunda en este concepto, pero con mayor énfasis en que no solo hay que nombrar el mundo, sino actuar en él. Como destaca Clark (1993) en su interpretación del libro de Freire, *Educación para la consciencia crítica*, hay que engranar con él, entrar en una relación que lo cambie mediante el acto de creación y recreación, relación que resulta en conocimiento.

Carr (1996, pp. 161-162) coincide con la interpretación que hace Jerez Mir (2003) de los planteamientos de Freire y Gramsci al caracterizar el conocimiento como uno que siempre está

preinterpretado: “está situado siempre en un esquema conceptual, parte de un texto, en el seno de una tradición, fuera de la cual sólo hay otros esquemas conceptuales, textos y tradiciones y más allá de la cual es imposible situarse”. El conocimiento nunca es desinteresado ni objetivo, y la idea de un individuo cognoscente desligado del mundo es un mito.

En palabras de Romans & Viladot (1998, pp. 149-156), debe procurarse que dicho conocimiento involucre, entre otros aprendizajes:

- *Aprender a ser.* “Querer saber ser”, tener una actitud positiva sobre uno mismo, tener valores que se defienden y se quieren transmitir, adquirir un compromiso de conocimiento y crecimiento personal con uno mismo, querer hacer bien las cosas, activando los recursos y las aptitudes necesarias para llevarlo a cabo. Este aprender a ser tiene un desarrollo permanente e inacabado, al igual que lo debe ser el deseo de mejorar y perfeccionarse del ser humano. Este desarrollo desemboca en el conocimiento del otro, de los otros.
- *Aprender a vivir juntos.* Un aprender a ser consciente y social que debe llevar a valores de conocer, entender, respetar a los demás y cuidar el medio donde se vive. Conlleva entender más y mejor a los demás, profundizar en nuestro propio conocimiento, descubrir aquello que nos acerca o aleja de las demás personas; significa la búsqueda de una tolerancia como paso hacia una integración de pleno derecho en las familias, los barrios, trabajos, escuelas, país y el mundo. Aprender a vivir juntos es aprender para la paz, perfeccionando el difícil equilibrio entre los intereses individuales y los colectivos.

Retos del maestro crítico

Las condiciones existentes en el mundo y en Puerto Rico hacen necesario desarrollar una pedagogía crítica que debe comenzar por reconocer el obstáculo que representan esas condiciones y los ámbitos o espacios que maestros conscientes pueden aprovechar para promover un ciudadano crítico para el siglo XXI.

La UNESCO, en un esfuerzo por estimular la reflexión transdisciplinaria sobre la educación para un futuro sostenible, le solicitó a Edgar Morin “que expresara sus ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro” (Federico Mayor, ex director general de la UNESCO en Morín, 2001, Prefacio, p. 15). Como resultado de ese esfuerzo, en el cual se consultó a una gran cantidad de “personalidades universitarias y de funcionarios internacionales del Este y del Oeste, del Norte y del Sur” se publicó un libro (Morin, 2001) que recoge el trabajo realizado. El ensayo pretende “única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para la enseñanza en el próximo siglo” (p. 17). Son a juicio del autor siete saberes “que la educación del futuro debería abordar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura” (p. 17). Estos siete saberes se resumen por el propio Morin de la siguiente forma:

Las cuevas del conocimiento: el error y la ilusión

- Resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es conocer.

- En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* que es posible utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primordial que serviría de preparación para hacer frente a riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar nuestras mentes para el combate vital hacia la lucidez.

- Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

Los principios de un conocimiento pertinente

- Existe un problema capital, aún mal conocido, como es el de la necesidad de promover un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales.

- La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos.

- Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Enseñar la condición humana

- El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa ser humano. Hay que restaurarla de modo que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

- Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier enseñanza.

- Este capítulo indica cómo, a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar el vínculo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

Enseñar la identidad terrenal

- El destino ahora de carácter planetario del género humano es otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento del desarrollo de la era planetaria va a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que cada vez va a ser más indispensable a escala personal y para todos, debe convertirse en uno de los más importantes objetos de la educación.

- Resulta pertinente enseñar la historia de la era planetaria, que empieza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XXI, y mostrar cómo todas las partes del mundo se volvieron intersolidarias sin por ello ocultar la opresión y sometimiento que han causado estragos en la humanidad y que aún no han desaparecido.

- Habrá que señalar la complejidad de las crisis planetarias que caracterizan el siglo XX y mostrar que todos los seres humanos, enfrentados desde ahora a los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Afrontar las incertidumbres

- Gracias a las ciencias hemos adquirido muchas certezas, pero también nos han revelado, a lo largo del siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres aparecidas en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), surgidas en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

- Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

- La fórmula del poeta griego Eurípides, que data de hace 25 siglos, resulta más actual hoy que nunca. «Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.» El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que se creían capaces de predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo, que fueron todos inesperados, el carácter de ahora en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos los que tienen a su cargo la educación estén a la vanguardia de la incertidumbre de nuestros tiempos.

Enseñar a comprender

- Comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para comprender está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, para el desarrollo de la comprensión se necesita reformar las mentalidades. Ésta debería ser la tarea de la educación del futuro.

- La comprensión mutua entre seres humanos, tanto los allegados como los extraños, resulta vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

- De ahí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y efectos. Un estudio de estas características resulta tanto más necesario porque se centraría no sólo en los síntomas, sino también en las causas del racismo, la xenofobia y el rechazo. Al mismo tiempo, constituiría uno de los fundamentos más seguros para la educación por la paz, a la que estamos ligados por esencia y vocación.

La ética del género humano

- La educación debe conducir a una «antropoética» considerando el carácter ternario de la condición humana que consiste en ser a la vez individuo-sociedad-especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir, la democracia; la ética individuo-especie interpela a la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.

- La ética no puede enseñarse con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia que el ser humano tiene de ser al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad

y parte de una especie. Cada uno de nosotros llevamos en nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo auténticamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

- A partir de ahí se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe contribuir no sólo a tomar conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de hacer realidad la ciudadanía terrenal. (Morin, 2001, pp.18-23)

Daloz (2000, p. 117-118), por su parte, sugiere una serie de pasos iniciales para llevar al estudiante a un mayor compromiso con un bien común que no define:

- Trabajar para unir a los estudiantes y la facultad a través de diferencias étnicas, de clases económicas, físicas y de edad.
- Fomentar el reconocimiento explícito y la creación de ambientes que valoran el respeto mutuo, el mostrarse a sí mismo, el escuchar cuidadosamente y al mismo tiempo con interés genuino en mirar las diferencias.
- Mientras se reconocen las diferencias, dar igual énfasis a la búsqueda de áreas comunes y compartir las experiencias y las conexiones humanas profundas.
- Fomentar la discusión reflexiva de los efectos de las condiciones sociales y del propio entendimiento de cómo son las cosas, mientras se fortalece una apertura al cambio y un compromiso a crear condiciones más adecuadas.
- Ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias comunidades de apoyo y buscar comunidades que compartan los valores y compromisos emergentes en formas que combinen tanto la confirmación como el reto.
- Proveer oportunidades para que grupos y organizaciones comprometidas socialmente se junten y reflexionen entre ellos o con aquellos que difieren sobre sus profundas aspiraciones y esperanzas de un mundo que trabaje mejor.
- Crear oportunidades de aprendizaje con experiencias de campo, prácticum e internados que integren a los aprendices en problemas y dilemas difíciles; fomentar la reflexión crítica en esos problemas y presionar porque se den pasos de acción.
- Proveer por lo menos algunas oportunidades para que los estudiantes se unan y sostengan la ambigüedad, para reflexionar en el misterio de sus vidas y compromisos –para practicar el sostener sus vidas y convicciones contra la duda radical y la fe incuestionable.

Para Martín (1992) las bases para una acción innovadora crítica se dan en las siguientes condiciones:

- Limitar y multiplicar el campo de acción. Esto implica, *reducir la acción transformadora a los microcontextos en los que cada uno vive y trabaja* (el aula, el centro), pero

multiplicando el número de individuos comprometidos. Sólo de esta forma es viable una acción global (que transforme ese microcontexto en todas sus dimensiones).

- Iniciar la transformación de los contextos por la dimensión "más a mano". Para la mayoría del profesorado, éste es el conocimiento que pone al alcance de sus alumnos a través de materias o áreas.
- Disponer de un modelo alternativo que oriente la actuación social y profesional mediante una lógica contraria al incremento de poder y mercancías.

Su modelo incluye:

- Analizar la cultura que nos rodea (particularmente dentro de un centro educativo como profesionales que somos) y poner de manifiesto sus efectos distorsionadores y sus contradicciones internas.
- Ser beligerantes con dicha cultura, denunciando sus contradicciones. (Nuestra tarea adquiere un componente *deconstructivo*).
- Ser beligerantes con nosotros mismos si observamos que la cultura que contribuimos a transmitir es la que no deseamos ni para nosotros ni para nuestros alumnos (la contradicción también está en uno mismo –pero no nos sintamos culpables, sino “afectados” por un suceso lógico).
- Ampliar nuestros conocimientos para disponer de un proyecto cultural alternativo y hacer viable su traducción a la práctica.
- Aprovechar todos los márgenes de libertad que hay en nuestro ámbito de responsabilidad (el aula, nuestra función en el equipo de centro, nuestro trabajo como asesor de formación...) para poner en acción este proyecto y no el otro.
- Trabajar colectivamente para ampliar el espacio ocupado por el proyecto cultural que asumimos (no estamos solos).
- Trabajar colectivamente para que dicha ampliación no se convierta en una batalla o conquista: “nuestro” proyecto contra el “vuestro”. Para que nuestra tarea, aunque tenga un componente deconstructivo, sea preferentemente *reconstructiva*. (p. 60-62)

Martín (1992, p. 66-73) acompaña, lo planteado anteriormente, de una propuesta crítica de formación del alumnado que es acorde con los planteamientos de Freire (1980, 1998, 2006, 2007, 2008)⁸ sobre la concienciación, los temas generadores, la educación dialógica y la problematización del mundo:

- La identificación de problemas sociales relevantes. Identificar problemas, hacer visible como problemas a la cotidianidad.
- El esclarecimiento de los problemas cotidianos. Trabajar sus problemas, los que son relevantes para ellos, los que le son pertinentes.

- Un lenguaje acerca de los hombres y mujeres en sociedad. Filosofar, generalizar partiendo del caso concreto estudiado, “ideas generales sobre cómo funciona el mundo en el que viven y cómo afecta y es afectado por las acciones y relaciones humanas”.
- [Descartar] El temor a los problemas que puede acarrear la propuesta. Como, por ejemplo, en Puerto Rico, el querer que todo lo que cubra el maestro en su sala de clases esté alineado y cumpla con los marcos curriculares y con los estándares del Departamento de Educación.
- Y, sobre todo, implicar al estudiante con el problema y con la solución, actuar, [en palabras de Freire: praxis].

Martín (1992) también identifica unos criterios que definen una ciudadanía crítica en democracia:

- Percibe la interdependencia entre hechos y fenómenos aparentemente inconexos o bien distantes entre sí, en el espacio y en el tiempo.
- Amplía su responsabilidad y asume las consecuencias de sus actos, mostrando disponibilidad a modificar la orientación de estos cuando aprecia que los efectos que provocan en otros no son deseables.
- Tiende a argumentar sus puntos de vista, no a imponerlos.
- Muestra receptividad hacia puntos de vista divergentes y disponibilidad a cambiar o modificar el suyo propio si el otro aparece como más razonable.
- Muestra actitudes de tolerancia hacia formas de vida diferentes a la suya y acepta la coexistencia con ellas.
- Puede reconocerse a sí mismo como sujeto condicionado por el medio social en el que vive, dando cuenta de algunos mecanismos a través de los cuales el medio condiciona su forma de actuar.
- Se percibe a sí mismo como sujeto activo en el medio social, reconociendo la existencia de vínculos entre su forma personal de actuar y las posibilidades de mejora colectiva dentro de dicho medio.
- Puede establecer relaciones o formas de continuidad entre lo que no funciona satisfactoriamente en su medio social y lo que él mismo no hace satisfactoriamente.
- Confronta lo que una situación es con lo que debería ser, los ideales con las realizaciones, percibiendo situaciones contradictorias e injustas.
- Cuando percibe una situación injusta, se plantea de qué forma puede contribuir a superarla y muestra disposición a asumir compromisos.
- Tiende a usar un pensamiento dialéctico cuando se plantea las consecuencias de un acto o fenómeno. Piensa en términos de posibilidades de un signo (qué beneficios genera y a quién) y de signo contrario (qué perjuicios provoca y a quién).
- No acepta un punto de vista sólo porque sea mayoritario, sino que pide argumentos y lo somete a contraste y juicio. (p. 24-25)]

Conclusión

Como hemos visto, el binomio teoría crítica y pedagogía crítica se presenta como alternativa necesaria para rechazar la reproducción de las injusticias de la sociedad actual. Su reclamo de denuncia de los males sociales existentes, su enfoque centrado en la lucha contra la opresión y la injusticia social, su llamado al desarrollo del carácter social, ciudadano y democrático de los aprendices, su visión de la escuela como campo de lucha en la que hay que rescatarle posiciones a la ideología hegemónica, su visión del maestro como ente forjador y transformador de conciencia social, constituyen un reto que necesitamos afrontar en el Puerto Rico del siglo XXI. La crisis económica, social y política del actual sistema capitalista colonial nos ha golpeado como un campanazo de alerta de que lo importante no es ser inteligente, sino, de cómo usamos la inteligencia. Queda de nosotros, los que nos desempeñamos en el campo educativo, asumir el reto y comprometernos con poner de nuestra parte por otro Puerto Rico.

Referencias

- Althusser, Louis. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). Publicado en *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press 1971, traducido del francés por Ben Brewster y transcrito por Andy Blunden. Se puede recuperar de <http://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Apple, Michael W. (1997). *Educación y poder (2da reimpresión)*. Barcelona:Paidós.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata/Paideia.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Clark, M. Carolyn (1993, Spring). Transformational Learning. En Sharan B. Merriam (Ed.). An update on adult learning theory (pp. 47-56). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coben, Diana (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales; políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Fundación Paideia y Miño y Dávila.
- Daloz, Laurent A. P. (2000). Transformative Learning for the Common Good. En Jack Mezirow & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres Rodolfo D. (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Falmer.
- Denzin, Norman K. (1994). The art and politics of interpretation. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (pp.500-515)*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Denzin, Norman. K. & Lincoln, Yvonna. S. (1994). Introduction; Entering the field of qualitative research. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research (pp. 1-17)*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Ed.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications. [Esta edición son artículos ya publicados en el Hanbook del 1994, pero algunos han sido ampliados, principalmente en las referencias.]

- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 7 de agosto de 2009 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz Barriga, Frida & Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. España: Morata.
- Freire, Paulo. (1980). *Pedagogía del oprimido* (XV Ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía de la esperanza* (3era Ed.) México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2007[1999]). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald. (1989). *Alfabetización; lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Buenos Aires: Paidós, MEC.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / M.E.C.
- Giroux, Henry. A. (2003). Pedagogy of the depressed: beyond the new politics of cynicism. En M. Peters, C. Lankshear & M. Olssen (Eds.). *Critical theory and the human condition; Founders and praxis* (pp. 143-168). New York: Peter Lang.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Versión al español de Ángel González Vega. México: Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (1978). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Horkheimer, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.
- Hursh, David W. (2004). Theory; Critical Theory. En Joe L. Kincheloe & Danny Weil (Ed.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 439-445). London: Greenwood Publishing Group.

- Imbernón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado; hacia una nueva cultura profesional (3^{era} ed.)*. Barcelona: Graó.
- Jerez Mir, Rafael. (2003). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales (2da Ed.)*. Lleida, España: Editorial Milenio.
- Kincheloe, Joel L. (2004). In to the Great Wide Open: Introducing Critical Thinkin. En Joe L Kincheloe & Danny Weil, *Critical thinking and learning (pp. 1-52)*. London: Greenwood Press.
- Kincheloe, Joel L. (2008). *Critical pedagogy (2nd ed.)*. New York: Peter Lang.
- Martín, Antonio. (1992). *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada Editoras.
- McLaren, Peter & Kincheloe, Joe L. (2007). *Critical Pedagogy; Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, Jesús. (1997). *La educación en el Siglo XX (III): La crítica radical (2^{da} ed.)*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Peters, Michael, Lankshear, Colin & Olssen, Mark (Ed.). (2003). *Critical theory and the human condition: founders and praxis*. New York: Peter Lang.
- Roberts, P. (2003). Knowledge, dialogue, and humanization: Eploring Freire's Philosophy. En M. Peters, C. Lankshear & M. Olssen, (Eds.). *Critical theory and the human condition; Founders and praxis (pp.169-183)*. New York: Peter Lang.
- Romans, Mercé & Viladot, Guillem (1998). *La educación de las personas adultas: Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.
- Santiuste Bermejo, V. (Coord.). (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- U.S. Department of Education. (2002). No Child Left Behind Act. Para ver la ley y explicación oficial de sus partes se pueden consultar:
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb#>

¹ Sobre el concepto de racionalidad de fines versus racionalidad instrumental/técnica según está utilizado en este trabajo véase a Jürgen Habermas (1999).

² Para críticas a la ley véase: National Education Association (NEA), <http://www.nea.org/esea/index.html>; Public Broadcasting Service (PBS) Frontline, <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/nochild/>. Tanto la Federación de Maestros como otros grupos magisteriales han criticado dicha ley y su implantación en Puerto Rico.

³ No es intención de este trabajo profundizar en las diferencias entre posmodernismo y teoría crítica. Aquí se parte de un reconocimiento de las aportaciones del posmodernismo y los estudios culturales a una política contestataria que amplía sus horizontes y rompe con el reduccionismo estructural y economicista, que integra lo local y reconoce la diversidad, en otras palabras, que aporta a la teoría crítica en la valoración de las luchas en el plano ideológico. Para un debate sobre el tema puede verse: Hill, D., McLaren, P., Cole, M. & Rikowski (Eds.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. New York: Lexington Books y McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora; Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.

⁴ Para una visión panorámica de la teoría crítica ver los siguientes libros referenciados en este trabajo: Peters, M., Lankshear, C. & Losen, M. (2003) y Kincheloe (2008). En el libro de Kincheloe, se presenta una síntesis de los planteamientos de cada uno de los teóricos considerados por éste como figuras importantes en el surgimiento de la pedagogía crítica.

⁵ Sobre el “método de Freire” de alfabetización y concienciación, y el uso de palabra y temas generadores, ver Freire (1980, 2007).

⁶ En la literatura sobre el aprendizaje basado en problemas reales, el vocablo real usualmente se usa para indicar una de tres cosas, primero, que es un problema existente, como en el caso de una enfermedad en escuelas de medicina; segundo, que el problema no es ficticio, aunque sea de laboratorio, porque representa una situación y se acompaña de un contexto que el estudiante puede encontrar en su vida profesional y, la tercera, que el problema se ha tomado de la vida diaria, de la cotidianidad, de una situación existente. En este trabajo se le da el significado tercero y específicamente se usa para referirse a problemas socioeconómicos, culturales y políticos del medioambiente del aprendiz.

⁷ Ver Federico Engels. (2002). Dialéctica de la naturaleza. En <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/dianatura/index.htm>. Puede verse un buen resumen de los planteamientos de Marx y Engels sobre la relación del ser humano con la naturaleza y la sociedad en Jerez Mir (2003).

⁸ Se puede profundizar en los planteamientos de Freire sobre el rol del maestro crítico y los saberes necesarios para su práctica en su libro, *Pedagogía de la autonomía; saberes necesarios para la práctica educativa* (2006). Éste libro está dirigido a la formación de maestros y es como una compilación de su pensamiento tratado desde ésta perspectiva.