

## **Volver a pensar las tensiones entre la reproducción y la transformación en los espacios educativos. Un encuentro entre la educación y la filosofía**

**Manuale, Marcela**<sup>1</sup>

### **Resumen**

Preocupa en este trabajo interrogarnos acerca de la naturaleza reproductiva o transformadora de la educación. Para ello proponemos algunos caminos para pensar. Un posible recorrido en ese mapa que nos ayudará en la reflexión, será revisar los encuentros entre la filosofía y la educación, en la búsqueda de algunos acercamientos a nuestra preocupación. Luego plantearemos a la filosofía de la educación como una práctica ligada con su espacio de enseñanza, que puede asumir diversos enfoques, analizando especialmente las perspectivas que apuntan a su función de resistencia y liberación.

El enfoque de las teorías críticas de la educación nos ayudan a superar los análisis reduccionistas de los reproductivistas, y a reflexionar a partir de algunas categorías que consideramos potentes como la de resistencia, dominación, entender a los docentes como intelectuales transformativos, pensar a las instituciones como esferas públicas democráticas, la pedagogía fronteriza como el cruce de fronteras hacia lo diferente...Y el cierre del trabajo, que en realidad es apertura a nuevas interrogaciones, retoma el pensar crítico como tarea central de la filosofía y sus fértiles relaciones con la educación.

**Palabras clave:** educación, filosofía, reproducción, transformación, crítica

<sup>1</sup> Gabinete Pedagógico. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. [manuale@fbc.unl.edu.ar](mailto:manuale@fbc.unl.edu.ar)

## Summary

We are concerned in this work ask ourselves about the reproductive or transformative nature of education. So we suggest some ways to think. A possible journey on the map that will help us in reflection, will be reviewing matches between philosophy and education, in search of some approaches to our concern. Then we decide to philosophy of education as a practice linked to your space for education, which can take different approaches, especially analyzing the prospects, pointing to its role in resistance and liberation.

Critical theories of education approach help us to overcome the analysis the reproductivistas reductive, and reflecting from some categories we consider to be powerful as the resistance, domination, understand the teachers as transformative intellectuals, think the institutions as democratic public spheres, border pedagogy as the crossing of borders towards the different... And the closing of the work, which is really opening up to new interrogations, takes critical thinking as central task of philosophy and its fertile relationship with education.

**Keywords:** education, philosophy, reproduction, transformation, critical

## Introducción

*Lo que llamamos un 'mapa' o, incluso, un "diagrama" es un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo (las líneas de la mano dibujan un mapa). Hay en efecto, líneas de muy diversos tipos, en el arte y también en la sociedad o en una persona... Pensamos que las líneas son los elementos constitutivos de las cosas y de los acontecimientos.*

*Por ello, cada cosa tiene su geografía, su cartografía, su diagrama.*

*Lo interesante de una persona son las líneas que la componen, o las líneas que ella compone, que toma prestadas o que crea.*

(Deleuze, 1990)



*La mariposa* (Claudio Gallina, 2009)

Tomando las palabras de Deleuze, me propongo transitar por un mapa o diagrama, tratando de recorrer algunas líneas prestadas y otras de construcción personal, que me permitan pensar ciertas tensiones entre la reproducción del orden existente y las posibilidades de que emerja algo de lo nuevo en el escenario educativo. Como esas líneas también se encuentran en el arte, en la sociedad y en las personas, es muy potente la imagen del artista argentino (*La mariposa*, Gallina, 2009), que nos sugiere y propone volar en el sentido de romper las "clausuras" o cierres en la propia región del pensamiento, y animarnos a superar la normalidad vigente.

Cuando intentamos acercarnos al análisis de la educación sabemos que hay diversas miradas, perspectivas y enfoques. Desde una mirada filosófica nos permite interrogarnos, hacernos algunas preguntas que intentan ir en búsqueda de las razones de educar, planteándonos ¿para qué educar?, ¿qué es educar?, ¿qué sentido tiene educar hoy?, ¿cuáles son los fines de la educación?, preguntas que no son fáciles de responder, y que

remiten a una idea de sujeto, de cultura, de conocimiento, de sociedad..., que tenemos que abordar críticamente.

Preocupa en este trabajo interrogarnos acerca de la naturaleza reproductiva o transformadora de la educación. Para ello proponemos algunos caminos para pensar. Un posible recorrido en ese mapa que nos ayudará en la reflexión, será revisar los encuentros entre la filosofía y la educación, en la búsqueda de algunos acercamientos a nuestra preocupación.

Luego plantearemos a la filosofía de la educación como una práctica ligada con su espacio de enseñanza, que puede asumir diversos enfoques, analizando especialmente las perspectivas que apuntan a su función de resistencia y liberación.

El enfoque de las teorías críticas de la educación nos ayudan a superar los análisis reduccionistas de los reproductivistas, y a reflexionar a partir de algunas categorías que consideramos potentes como la de resistencia, dominación, entender a los docentes como intelectuales transformativos, pensar a las instituciones como esferas públicas democráticas, la pedagogía fronteriza como el cruce de fronteras hacia lo diferente....

Y el cierre del trabajo, que en realidad es apertura a nuevas interrogaciones, retoma el pensar crítico como tarea central de la filosofía y sus fértiles relaciones con la educación.

## Encuentros y desencuentros entre la filosofía y la educación

*“Cada encuentro tiene una dimensión imprevisible.”*

A. Cerletti

*Los encuentros de la filosofía con la educación vienen de lejos. Quizás podamos iniciarlos en Platón, que los situó bajo la impronta de la política. Esos encuentros han tenido siempre algo de paradójico; algo de articulación compleja”, afirma Alejandro Cerletti. La filosofía muchas veces ha intentado fundamentar, establecer normas y prescribir lo que debía ser la educación. En estos casos reconocemos que se desactiva una de sus funciones más potentes que encierra la filosofía, que es su actitud cuestionadora o desnaturalizadora. Si la filosofía convierte a la educación solo en un objeto sobre el cual reflexionar, no se produce allí un verdadero encuentro, sino que se establece una relación de direccionalidad en el enfoque, donde la filosofía aplica sus categorías para analizarla. Por lo tanto, “para que haya encuentros, la filosofía debe ser influida y alterada por los saberes de la educación y las prácticas existentes, y a su vez la educación debe serlo por el pensamiento filosófico. Y estos encuentros, si son tales, en el estricto significado de la expresión, encerrarán una dimensión novedosa, porque todo encuentro supone siempre el riesgo de lo imprevisible (Cerletti).*

Así entendidos, los encuentros entre educación y filosofía siempre estuvieron marcados por pequeñas, o grandes paradojas y contrasentidos. Por ejemplo, tomamos el dilema

inicial presentado por Rousseau en el *Emilio*, que fue el de educar al hombre o al ciudadano. Y este dilema no fue solo el de un momento histórico en particular, sino que se puede constituir en el conflicto central de la educación moderna, y también podríamos entenderlo como el conflicto de toda educación. En este núcleo problemático puede evidenciarse la contraposición filosófica entre libertad y necesidad, o la contraposición política clásica entre la libertad individual y el sometimiento a la normatividad estatal.

Es muy sugerente pensar a partir de esta afirmación de Cerletti: “La educación se encuentra siempre en la tensión entre lo que hay y lo que puede haber; entre la construcción de un orden de transmisión y la emergencia de lo diferente”.

La contraposición entre naturaleza y orden u organización, en el plano de la educación institucionalizada, ha tenido como presupuesto el de educar al salvaje, con el intento de civilizarlo, de hacerlo civil. Y aquí se plantea el dilema entre sostener un orden preestablecido, pero por otro lado, promover la libertad de los sujetos. Las instituciones educativas se enfrentan a la disyuntiva de educar para la libertad pero al mismo tiempo para el orden. En la tradición ilustrada se plantea esta paradoja entre educar para la autonomía de los sujetos y por otra parte la necesidad de ser gobernables por parte del estado.

Podemos afirmar con Cerletti (2013) que “cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político esencial, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. La historia de la educación podría leerse a la luz del mayor o menor peso que se ha intentado dar a una u otra de estas alternativas”.

Es en esta tensión donde la educación puede conservar o posibilitar que emerja algo distinto a lo establecido.

La educación institucionalizada reafirma también una determinada concepción del Estado, legitima un conjunto de saberes y establece los lugares que les corresponde ocupar a cada uno. Se legitima una distribución social de lugares. Es el sistema educativo el que integra a los miembros de una comunidad para asegurar el mantenimiento de un estado de cosas. La reproducción cultural y social se sostiene a través de un vínculo cultural, mediante la aceptación y difusión de tradiciones y costumbres, así como desde lo político, se asegura un lazo social. Simultáneamente se promueve la formación de un sujeto libre, mediante la adquisición de saberes y el desarrollo de un pensar crítico, pero se pretende que ese sujeto sea gobernable, formando un ciudadano razonable y responsable. Se plantea una intencionalidad de formación para la autonomía pero se transmite la cultura dominante. Así, la institución educativa se reconoce como un ámbito de *reproducción*, pero también de *producción de subjetividades y saberes*, donde es posible un lugar para el sujeto, para la libertad. Y aquí es necesario que nos preguntemos como puede acontecer o darse algo nuevo o diferente en el marco de esta estructura de transmisión de las herencias culturales.

Un problema que se nos plantea es la potencialidad de la transmisión de la cultura y su relación con los procesos de emancipación y transformación, tanto a nivel social como individual. El mismo concepto de “transmisión” debe ponerse en tela de juicio, ya que ha sido cuestionado desde diferentes enfoques, vinculándolo a prácticas de control y

dominación. Tendría mayor potencialidad pensar como se articula la conservación de los procesos culturales con la posibilidad de generar espacios de mayor libertad y creatividad.

*Dominación o emancipación es una de las ‘tensiones’ fundamentales que constituyen la acción pedagógica. En ese marco, la transmisión de la cultura es una instancia decisiva para la conformación de los sujetos y la construcción de los productos sociales. (...)*

*Reconociendo que los contenidos de la transmisión no son neutros sino que están atravesados por cuestiones de poder y dominación y, de hecho, la dinámica del transmitir implica la inculcación de una determinada visión del mundo, se considera que la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad (Degl’Innocenti, 2008).*

Es en el marco de las relaciones que los sujetos establecen con los nuevos saberes, confrontando, reacomodando, desnaturalizando los viejos saberes, es que pueden pensar, y en el pensar está contenida la novedad, porque pueden darse nuevos significados a partir de esas miradas subjetivas.

Si cada encuentro tiene una dimensión imprevisible, es posible mirar la educación desde otros lugares. Implica poner el foco en lo nuevo, en lo diferente, en los acontecimientos y no tanto en lo establecido o planeado, para poder sorprendernos con lo disruptivo. “Lo nuevo irrumpe en lo planeado, altera lo establecido. Si no, no habría novedad. Y lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción” (Cerletti, 2013) y aquí está la paradoja que planteamos al inicio.<sup>1</sup>

## Filosofía y prácticas de enseñanza

*“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implica.”  
El orden del discurso (Foucault)*

La filosofía es un campo que no escapa a polémicas, conflictos, disputas de sentido. Y la filosofía de la educación tampoco. No puede definirse lo que ella es, en sus problemas, funciones, métodos, fines y campo de pertenencia, sin controversias. La filosofía de la educación es un espacio problemático, al cual podemos acercarnos desde distintos puntos problemáticos, que tomaremos prestados de Kohan: como una práctica filosófica,

---

<sup>1</sup> En el apartado III que incorporamos los aportes de las teorías críticas discutiremos la diferencia entre paradoja y contradicción.

como una práctica filosófico–histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en Occidente, como una práctica teórica, y como una práctica de resistencia y liberación (Kohan, 1996).

Si pensamos a la filosofía de la educación como una **práctica filosófica**, también es necesario reconocer su carácter problemático. Una cuestión que se plantea es cierta división que se establece entre quienes practican la filosofía y quienes se dedican a enseñarla, es decir, habría filósofos o creadores y divulgadores o profesores de filosofía. En este espacio ligado a la enseñanza de la filosofía de la educación, podemos realizar algunas reflexiones a partir del análisis de una práctica educativa. Saviani identifica tres formas o perspectivas en que se han desarrollado estas prácticas de enseñanza de la filosofía. Una ellas sería adherir a una corriente filosófica determinada en relación a la educación y mirar desde esta perspectiva. Otra forma es asumir una postura ecléctica, teniendo en cuenta múltiples corrientes, ya sea en una forma sincrónica o diacrónica. Y una tercera forma es enseñar a partir de un tema o pregunta, bajo la forma de seminario. Todas estas modalidades tendrían un abordaje defectuoso, ya que ponen el peso en la filosofía, como algo ya constituido y consolidado, y dejan a la educación como un mero complemento o apéndice.

Una posible salida a esta encrucijada sería poner el foco en el problema de la educación, proponiendo ante ella una actitud filosófica, de interrogación y reflexión ante los problemas educativos de nuestro tiempo. La filosofía no puede ubicarse en un lugar externo al sujeto ni visualizarse como un campo cerrado y acabado. No se puede enseñar filosofía sino que lo se enseña es a filosofar, es decir, a poner en marcha un proceso reflexivo y problematizador sobre la educación. Como afirma Kohan (1996), “una filosofía de la educación, como área o territorio de la filosofía, solo puede ser práctica reflexiva y problematizadora de la realidad educacional contemporánea. Enseñar filosofía de la educación es practicarla”.

La filosofía de la educación también puede ser concebida como una **práctica histórica**. Afirmamos que el hombre es un ser histórico y por lo tanto sus prácticas también lo son. Los problemas de la filosofía de la educación no pueden mirarse si no se contemplan también los contextos históricos en que se inscriben. Es decir, necesitamos una filosofía social e históricamente situada, al igual que una educación que comparta estos rasgos. La filosofía de la educación se empobrece si no se recupera su historia. Pero no se pueden traer al presente los planteos de autores del pasado, para hacerle responder a problemas contemporáneos. Como afirma Umberto Eco (1987): “La grandeza de un buen profesor de filosofía está en hacernos volver a descubrir a cada uno de estos personajes como hijos de su tiempo”, siendo conscientes de que cada pensador ha intentado interpretar sus experiencias desde su punto de vista y desde su momento histórico. En relación a la historicidad, un filósofo de la educación tiene que aprender a dialogar y debatir con las tradiciones, para poder abordar críticamente los problemas educativos de su tiempo. Filosofar en la educación es no solo una práctica histórica sino una práctica con historia. No es posible hacer filosofía sin coordenadas espacio–temporales.

Otro aspecto a considerar es que la filosofía de la educación es una **práctica teórica**, intentando así superar una dicotomía que se ha planteado entre estos dos términos. La filosofía de la educación es una práctica, entendida como el filosofar, vivir o practicar la filosofía, y no solo un conjunto de teorías. Pero también puede entenderse que es una práctica teórica porque está sostenida en marcos teóricos que la fundamentan y que permiten su desarrollo. Por otro lado, si la analizamos a esa práctica teórica desde una perspectiva filosófica, adquiere otra connotación, que es la de revisar supuestos, creencias y saberes contenidos en las prácticas educativas.

Según el planteo de Carr (1996) habría que tener en cuenta ciertas condiciones para que la filosofía de la educación pueda constituirse en una práctica teórica. Por un lado, es necesario que la filosofía se recree en el contexto en que se enseña, es decir, el profesor debe ser un filósofo y los alumnos también, tendrán que ser agentes activos en la reflexión y crítica sobre la realidad educativa.

La práctica determina, en cierto sentido, el valor de una teoría, pero también la teoría contribuye a definir el valor de las prácticas. El filosofar, como una práctica educativa, determina el valor de las producciones teóricas en educación.

Acordamos con Kohan (1998), quien señala que “el valor de una filosofía de la educación estriba, en buena parte, en la medida en que pueda efectivizarse como una práctica (filosófica y educativa) teórica (con base en la filosofía y la pedagogía). Así, la educación deja de ser un objeto externo e inerte de la teorización filosófica, y se vuelve realidad que origina, alimenta y ofrece sentidos a las prácticas y las teorías filosóficas y la filosofía deja de ser un objeto ajeno y externo a la realidad del educador para tornarse práctica y producción de pensamientos que cuestionan las prácticas educativas y la propia pedagogía”.

Y la última perspectiva de la filosofía de la educación se la entiende desde una función de **resistencia y liberación**. Y aquí es importante hacer algunas reflexiones en relación a las funciones que puede desarrollar la filosofía de la educación. Algunos autores señalan (Avanzini, 1996) que las principales tareas de la filosofía serían la epistemológica, la elucidadora y la propositiva. La función epistemológica se vincula con las tradiciones críticas, en el sentido de vigilar los valores, prácticas y saberes dominantes en la educación. La función elucidadora se vincula más a una tradición analítica, en el sentido de echar luz sobre los conceptos educativos. Y la función propositiva se relaciona con las diferentes propuestas de intervención en el campo educativo. Toda filosofía de la educación debe revisar sus funciones, pensarlas y practicarlas. Y también le interesa a la filosofía de la educación poder dilucidar el tipo de sujeto que conforman las prácticas y los sistemas educativos, en una mirada colectiva, analizando el tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir. En este sentido, es necesario comprender aquello que somos, pero también estar alertas y vigilantes de las formas de sujeción que la educación desarrolla. Aquí el concepto de liberación se vincula a la posibilidad de crear condiciones para que en las prácticas educativas puedan generarse nuevas formas de subjetividad, relaciones más creativas, con mayores niveles de reflexión y libertad.

*Descubrir aquello que somos resulta, entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser. Es en este sentido que considero que la filosofía de la educación tiene una función liberadora de las fuerzas que nos sujetan. Es en este sentido que una filosofía de la educación puede ser optimista: no porque sostenga que las cosas no podrían estar mejor de lo que están, como sostienen los discursos “oficiales” sobre la educación, sino porque muestra cómo los órdenes presentes se apoyan en una historia frágil, contingente, arbitraria y podrían ser diferentes de lo que son. Esta función propuesta para la filosofía de la educación permite avizorar la fragilidad del presente orden de las cosas y, al mismo tiempo, abre las puertas para pensar de otras maneras aquello que hoy es pensado como inmodificable. (Kohan, 1996)*

La filosofía de la educación permitiría de este modo una identificación del tipo de sujeto que la educación actual construye, pero también posibilitaría crear un espacio donde puedan pensarse otras posibilidades, otras formas de entender la educación, y de construir otros sujetos. Así, la filosofía de la educación ayudará a comprender las actuales prácticas educativas pero también a liberarnos de las relaciones opresivas que nos tiranizan en esas prácticas.

Un aspecto muy interesante en este planteo es poner en el centro a los sujetos (desde las categorías de subjetividad) y poder superar las miradas fatalistas y el inmovilismo de los que afirman que la realidad no puede ser cambiada o modificada. Las pedagogías críticas en sus diferentes vertientes han permitido cuestionar y repensar estos supuestos, que analizamos en el próximo apartado.

*“El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, mientras más reflexiona sobre esto, más ‘emerge’ plenamente consciente comprometido, dispuesto a intervenir respecto a su realidad, para cambiarla.”*

Paulo Freire

### **El aporte de las teorías críticas**

La pedagogía crítica nos aporta algunos tópicos interesantes y productivos para pensar las relaciones entre los procesos de conservación y de transformación.

Las teorías críticas ofrecen a los teóricos de la educación un lenguaje público que no sólo afirma las voces de los educadores y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vinculan el propósito de las instituciones educativas a una visión transformadora del futuro.

Tomaremos algunas de las categorías de las teorías críticas que nos ayuden a pensar las tensiones entre los procesos de reproducción o conservación y las posibilidades de transformación de los sujetos y de las estructuras sociales, a partir de ideas potentes de los análisis de Freire, Giroux y Mc Laren, los cuales recuperan muchos de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt.

Una teoría crítica de la educación puede tener un doble significado, como señala Giroux (1992). Por un lado se refiere a la herencia del trabajo teórico de la denominada “Escuela de Frankfurt”, que si bien no fue una filosofía articulada, sus miembros se esforzaron en el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron, así como de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teórico del marxismo ortodoxo. Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la “escuela de pensamiento” como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos (Giroux, 1992).

En esta línea se subrayó la importancia del pensamiento crítico, al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Las teorías críticas argumentan que en las contradicciones de la sociedad es donde se pueden empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analicen la distinción entre lo *que es* y lo *debería ser*. La teoría llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. Por lo tanto, la teoría crítica contiene un elemento trascendente que en el pensamiento crítico se convierte en la precondition para la libertad humana. Afirma la imposibilidad de la neutralidad, tomando decididamente partido por el interés de luchar por un mundo mejor.

Diferente a los supuestos tradicionales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que pone énfasis en la ruptura, la discontinuidad y las tensiones de la historia, subrayando como centrales la intervención humana y la lucha, mientras que simultáneamente revela y denuncia la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser.

Según Mc Laren (1984), los teóricos críticos parten de la premisa de que los hombres y las mujeres no son en esencia libres, sino que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. El educador crítico retoma estas teorías que son, ante todo, dialécticas, es decir, reconocen que los problemas surgen del contexto interactivo entre el sujeto y la sociedad, donde ninguno tiene prioridad en el análisis. El sujeto es un actor social, que tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. La teoría crítica nos ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social. El pensamiento dialéctico implica buscar las contradicciones, como una forma cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa (por ejemplo, entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función).

Y cuando las contradicciones pueden ser reveladas, se requiere de un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. La complementariedad de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constituidos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de la paradoja: hablar de contradicción implica que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes opuestas una a la otra.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita para visualizar a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del nudo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables, es decir, adaptados.

La pedagogía crítica y un nuevo lenguaje para la educación.

Giroux señala que en una pedagogía crítica el lenguaje puede aportar a una comprensión crítica de la educación y de la sociedad, así como favorecer procesos de resistencia, “reconstruir un discurso en el que el trabajo del profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 1992). Este discurso tiene dos categorías fundamentales: una es la definición de las “escuelas como esferas públicas democráticas”, y la otra, entender a los “profesores como intelectuales transformativos”. Y una de las tareas centrales que estos intelectuales deben abordar es revisar el sentido de la instrucción escolar. Contemplar a las escuelas como esferas públicas democráticas es central en una pedagogía crítica, viéndolas como lugares democráticos dedicados a potenciar, en diversos sentidos, a las personas y a la sociedad. Pero también entenderlas como lugares *contradictorios*, ya que reproducen a la sociedad al mismo tiempo que contienen espacios capaces de resistir las lógicas dominantes de esa sociedad. Los profesores como intelectuales transformativos, desarrollan pedagogías contrahegemónicas, “las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general” (Giroux, 1993).

Como intelectuales, los docentes deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para

luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están solo interesados en la consecución de logros individuales... sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo” (Giroux, 1997).

Combinar el lenguaje de la crítica y de la posibilidad nos acerca al problema de las tensiones entre el cambio y la conservación, de manera que los sujetos puedan descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares.

#### Pedagogía fronteriza

Los discursos postmodernistas (feminismo, modernismo y poscolonialismo) proporcionan, según Giroux (1997), intuiciones teóricamente sugestivas y valiosas para que los educadores puedan construir una política opositora y transformativa, proponiendo que los educadores se conviertan en “cruzadores de fronteras”, comprometidos en un esfuerzo por crear esferas públicas alternativas. Con el desarrollo de estas esferas públicas, los discursos de la democracia y la libertad pueden abordar lo que significa educar a los jóvenes para desarrollar formas de ciudadanía forjadas en una política de la diferencia y para que puedan ubicarse en la historia, pero también imaginar una sociedad más allá de los límites existentes.

La pedagogía fronteriza intenta desarrollar una filosofía pública democrática, que respete la idea de diferencia, en el marco de una lucha común por el mejoramiento de la vida pública. Reconoce las cambiantes fronteras que territorializan en forma dinámica las configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento, conectando también con las nociones de escolarización y de educación, articuladas en la lucha por una sociedad más democrática.

Para la teoría y práctica educativa crítica radical, la pedagogía fronteriza plantea diversas cuestiones. Por un lado, la noción de frontera implica el reconocimiento de los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia. La categoría de frontera incluye una crítica cultural e incluye formas de transgresión, cuestionando y traspasando esas fronteras existentes.

Por otro lado, plantea la necesidad de crear ciertas condiciones pedagógicas, para que los estudiantes puedan también cruzar las fronteras, entendiendo la alteridad y construyendo nuevas identidades.

Por otra parte, la pedagogía fronteriza pone de manifiesto los lugares y fronteras que heredamos, de allí que sea fundamental el lenguaje político y ético, para examinar los diferentes modos de respuesta al otro en su alteridad. Una pedagogía fronteriza, en el marco de una práctica pedagógica radical, debe permitir a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado pueda contener diferentes tonos y acentos, sin encerrarse, para poder hablar con los otros y no por los otros.

Una pedagogía fronteriza cuestiona un currículum totalizador y prácticas pedagógicas que marginan culturas e historias de los estudiantes. Va a contrapelo de una enseñanza de transmisión e intenta interrumpir prácticas que pretendan ser objetivas, universales

y de consenso. Los educadores críticos van a proponer que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y también contra los códigos culturales dominantes, de manera de favorecer condiciones para construir nuevas formas de conocimiento, identidad y subjetividad. En este discurso también se deberán incorporar al currículum las realidades sociales y políticas, así como el proceso de leer de forma diferenciada y crítica los textos dominantes y los subordinados. Los estudiantes deben apropiarse de una forma igualmente crítica las tradiciones culturales e históricas más amplias. Y en las zonas fronterizas se deben visualizar los espacios para el análisis crítico, la experimentación, la creatividad y la posibilidad, desde una perspectiva multicéntrica, que pueden aumentar las posibilidades de una vida democrática.

En relación con los docentes, la pedagogía fronteriza ofrece posibilidades para entender el discurso de los otros, escuchando críticamente las voces de sus alumnos.

#### Resistencia

Plantear la resistencia como una de las categorías de las teorías críticas pone en el centro del debate la reivindicación de la capacidad de los sujetos y grupos de oponerse al estado de cosas existentes, así como apreciar las posibilidades de construcción de nuevas perspectivas y prácticas pedagógicas.

La resistencia resalta la disposición activa y transformadora de las culturas, la habilidad colectiva de los sujetos sociales, para pensar como teóricos y actuar como activistas (Giroux, 1985).

Los aportes de Freire en relación a la idea de resistencia parten de la defensa de la capacidad de los sujetos de crear la historia, de construir realidades sociales diferentes a las impuestas. Sus denuncias a la lógica instrumental bancaria son un sustento para la resistencia cultural y para la construcción de políticas culturales contra-hegemónicas, que desde las propuestas de los oprimidos, humanicen el mundo.

La resistencia se vincula con el convencimiento de la capacidad de los sujetos de hacer y rehacer la historia: “No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia” (Freire, 2008).

Otra idea que propone Freire para pensar la resistencia se vincula con la esperanza, que no es pura espera sino una condición para los procesos de cambio, ya que sin ella es muy difícil la lucha para cambiar las realidades: “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita

de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (Freire, 2008).

Y un último aspecto que recuperamos de Freire en relación con la resistencia es su idea de un “grito manso” (Freire, 2008) por parte de los sujetos, constructores y transformadores de la historia. El grito significa levantar la voz, como una acción de denuncia. El grito manso es una forma de resistencia que combina diferentes modalidades de lucha, que pone en el centro a los seres humanos como sujetos históricos, incompletos, en búsqueda de su humanización. Levantar un grito manso es resistir...

### Algunas líneas de cierre pero que son también nuevas aperturas...

Nuestra preocupación estaba centrada en replantearnos si la educación es meramente adaptativa o es transformadora. Desde la mirada de la filosofía de la educación, nos ayudó a generar condiciones para un pensar reflexivo y crítico. Filosofar en educación implica poner en juego un conjunto de prácticas, que intentaremos caracterizar en algunos de sus aspectos, y que tensionaremos con algunas categorías de las pedagogías críticas:

Poner en duda o en cuestión valores, prácticas, saberes, abordando como problemático todo lo real, sin considerarlo como obvio, normal o natural

Poner en cuestión ha sido una de las premisas de todas las tradiciones filosóficas. Pero este poner en cuestión no se realiza de cualquier forma sino de una manera sistemática, metódica, que se encamina a cuestionar los escenarios, las estructuras categoriales, los presupuestos comúnmente aceptados sin examen, intentando evidenciar el carácter problemático de la realidad, volviendo más compleja la comprensión del mundo.

Este poner en cuestión o en duda los mundos implica reconocer también que nuestra realidad no está determinada, que es fruto o producto de una historia que ha tenido pujas y luchas, y que como tal no es inmodificable. Por lo tanto es imprescindible asumir que “el cambio es posible y los seres humanos no somos meros espectadores sino también actores de la historia (...) Pero también diría que cambiar implica saber que es posible hacerlo” (Freire, 2012).

La filosofía aquí podría ser entendida como molestia o perturbación de nuestra percepción y comprensión (Cerletti, Kohan 1996), sosteniendo que las cosas siempre pueden ser diferente a lo que son, por más desiguales que parezcan las fuerzas dominantes. Como señala Giroux (1992), es en las contradicciones de la sociedad donde uno puede empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo *que es* y lo *debería ser*.

Aquí el filosofar estaría reconociendo el carácter arbitrario y contingente de nuestro mundo. Y este pensar inquieto se vincula con los procesos de transformación, por lo menos en dos sentidos. Por un lado, ya no podemos pensar como lo hacíamos antes; y por otro lado nos muestra que la transformación no es fácil pero es algo realmente

necesario y es urgente emprenderla. Filosofar sería una práctica que transforma los modos de pensar el mundo.

Freire nos ayuda a pensar en este sentido: “El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutra de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica” (Freire, 2012).

En el campo educativo el filosofar estaría vinculado con prácticas de pensamiento que intenten correr ciertos velos, cuestionar los saberes establecidos en torno a la educación, hacer preguntas sobre las ideologías puestas en juego. Filosofar en educación implica moverse a partir del cuestionamiento de esos propios saberes, así como de las prácticas educativas, de los valores puestos en juego en ella, así como de las “razones de educar” (Cullen, 1997), poniendo en discusión el sentido y el valor de lo que hacemos en educación.

Y aquí podemos establecer un vínculo fuerte con las pedagogías críticas, Freire afirma que “Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores” (Freire, 2012).

## Reconocer los valores y presupuestos de las prácticas dominantes

Tener una actitud filosófica produce una “grieta” en el orden de cosas dominantes. Implica pensar y analizar las prácticas, interrogándolas pero también intentando echar luz para entenderlas y para posicionarnos ante ella. Un camino de ese pensar filosófico implica tomar las ideas más comunes o consideradas normales y volver a pensarlas.

Repensar la lógica dominante desde lógicas problematizadoras, pensando en forma más compleja, mostrando como problema lo que no es visto como problema, y mostrando como pensable lo que no es pensado.

Filosofar es pensar como pensamos. Y también se puede pensar sobre cualquier fenómeno humano, por más monstruoso o irracional que parezca, viéndolos no como estado de la naturaleza sino como resultado de una formación política e histórica.

Filosofar en educación afirma el imperativo del pensar.

Las pedagogías críticas comparten esta preocupación de la necesidad y urgencia de un pensar crítico, que ayude no solo a develar las prácticas dominantes sino a construir propuestas más democráticas y humanizadoras.

Resistir con coraje y perseverancia las imposiciones de saberes y prácticas

Resistir es oponerse a los dogmas que se pretenden imponerse como verdades. Resistir es también una condición de sobrevivencia.

Hacer de la resistencia una práctica educativa es una convicción. Como afirma Freire:

*Para mí, la lucha por hacer realidad el sueño, la utopía de la capacidad crítica, la esperanza, es la lucha para evitar la negación del sueño y de la esperanza fundada en la rabia justificada y en la acción ético-política eficaz.*

*No puedo aceptar en silencio... que los mil millones de desempleados con que termina el siglo sean considerados una fatalidad del momento. Ninguna realidad social, histórica, económica es así porque esté escrito que tiene que ser. Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano. (Freire:150)*

Generar condiciones para la irrupción de nuevos valores, saberes y prácticas.

Para pensar críticamente se deben generar condiciones apropiadas, que permitan que lo nuevo emerja. Es posible enlazar ciertos procesos: la denuncia, el anuncio, la profecía, la utopía y el sueño: “... repensar según los datos concretos de la realidad vivida el pensamiento profético, que también es utópico, conlleva la *denuncia* de cómo estamos viviendo y el *anuncio* de cómo podríamos vivir. Por eso mismo, es un pensamiento esperanzador. En este sentido... el pensamiento profético no solo habla de lo que puede ocurrir, sino que al decir cómo está siendo la realidad —al *denunciarla*—, *anuncia* un mundo mejor... para mí, una de las bondades del anuncio profético es que no anuncia lo que necesariamente va a ocurrir sino lo que puede o no ocurrir. El suyo no es un anuncio fatalista ni determinista. En la profecía real el futuro no es inexorable, es problemático” (Freire, 2012).

*“Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”.*

Freire

En el campo educativo es necesario seguir repensando las tensiones entre la innovación y la conservación, entre la producción y la reproducción de los saberes y las prácticas. Nos seguimos interrogando acerca de cómo es posible que algo nuevo tenga lugar, cómo es posible pensar la novedad, si puede ser posible que algo de lo nuevo pueda conmover lo establecido en el marco de la educación institucionalizada. Nos seguimos preguntando cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria.

Comenzamos trazando algunas líneas para el recorrido del mapa que nos propusimos, con diversos interrogantes. Concluimos con nuevas preguntas, que nos permitirán seguir pensando, poniendo en duda saberes, valores y prácticas, cuestionando lo obvio, resistiendo las imposiciones y tratando con esperanza de construir nuevos sujetos que puedan construir nuevos mundos...

## Referencias bibliográficas

- Cerletti, A.A. (2003).** La política del maestro ignorante: la lección de Rancière, *Educação & Sociedade*, 24(82), 299–308.
- (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Editorial Del estante.
- (2013) La filosofía y sus encuentros con la educación, trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Montevideo, 21–23 de marzo de 2013. Diálogos sobre Educación filosófica.
- Cerletti, A.A.; Kohan, W.O. (1996)** ¿Para qué sirve la filosofía en la escuela? [En línea] *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31–32, 50–56. Actas de las 1º Jornadas de Investigación para Profesores, Graduados y Alumnos, La Plata, 1996. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2555/pr.2555.pdf)
- Cullen, C. (1996)** *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Degl'Innocenti, M. (2008)** Tensiones en la transmisión de cultura, *HOLOGRAMÁTICA*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año V, Número 9, V4 (2008), pp. 23–43. ISSN 1668–5024 [www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica)
- Eco, U. (1987)** El oficio de pensar, *El País*, Sección Opinión.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004)** *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novoduc. CEM.
- Giroux, H. (1994)** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, MEC.
- (1995) El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En De Alba, A. (comp.) *La pedagogía en la era del posmodernismo*. Méjico: Porrúa.
- (1997) *Cruzando límites*. Buenos Aires: Paidós.
- (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (1996)** Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales, *Aula*, 8, pp. 141–151.
- Freire, P. (2008)** *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2008) *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2008) *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Mclaren, P. (1964)** *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 1era edición en español. Buenos Aires: Siglo XXI editores.