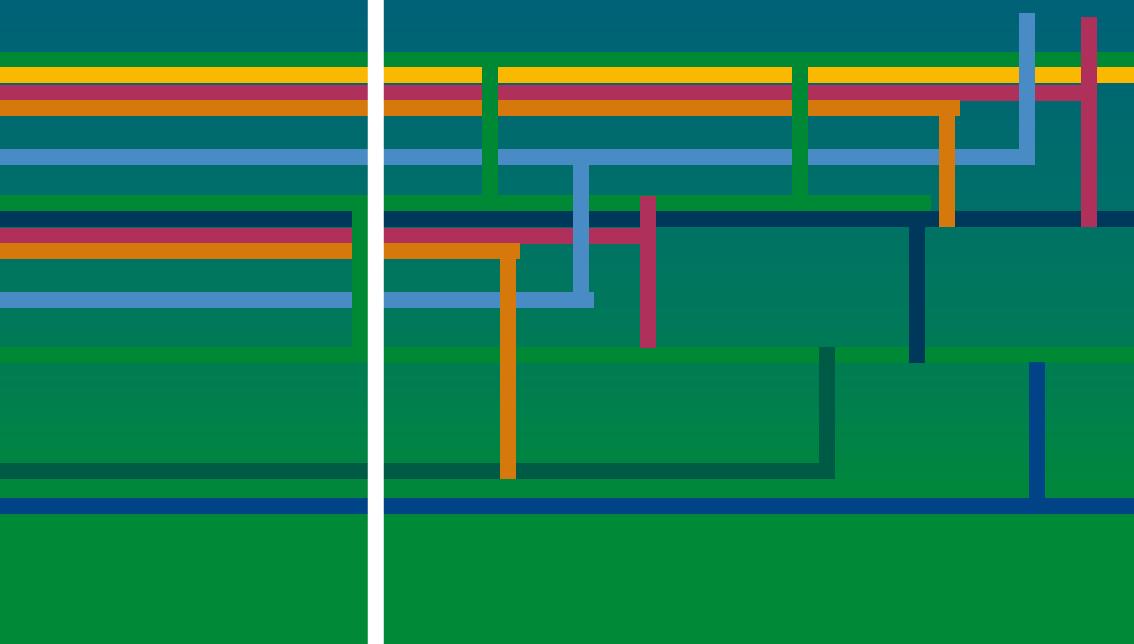


María Belén Sáenz-Rico de Santiago
Laura Benítez Sastre
María Isabel Galvín Arribas
(coordinadoras)

Transformar la educación

Reflexiones compartidas



Transformar la educación

Reflexiones compartidas

María Belén Sáenz-Rico de Santiago
Laura Benítez Sastre
María Isabel Galvín Arribas
(coordinadoras)

Transformar la educación

Reflexiones compartidas

Colección Horizontes Universidad
Título: *Transformar la educación. Reflexiones compartidas*

Este publicación ha contado con la financiación de:

- Grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid «Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa (ECOLE)»
- Federación Estatal de Enseñanza de Comisiones Obreras (FE-CCOO)



Primera edición: noviembre de 2025

© María Belén Sáenz-Rico de Santiago, Laura Benítez Sastre,
María Isabel Galvín Arribas (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-212-8
Depósito legal: B 22111-2025

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo	9
MARÍA BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO; LAURA BENÍTEZ SASTRE; MARÍA ISABEL GALVÍN ARRIBAS	
Introducción. Amarrando os Nois (((nta)))): práxis freireana	13
Ana María Araujo Freire	
1. SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	
1.1. Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base: una revisión	27
JAUME MARTÍNEZ BONAFE	
1.2. Critical Pedagogy and the Fight for Justice in Dark times	39
HENRY A. GIROUX	
1.3. Educación para la desobediencia: la (r)evolución del arte de la impaciencia	51
LUIS TORREGO EGIDO; SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT	
1.4. Transformar la formación del profesorado desde una mirada crítica	65
FRANCISCO IMBERNON	

2. DECOLONIZACIÓN COGNITIVA PARA LA ESCUELA ACTUAL

2.1. Educación crítica e inclusión: el docente como agente (auto)crítico	83
MIGUEL LÓPEZ MELERO; JOSÉ SERRANO BARRIENTOS	
2.2. Pedagogía crítica y la Escuela del Bien común	97
JULIO ROGERO ANAYA	
2.3. Crítica de los discursos de la Educación Inclusiva desde la educación como bien común	111
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
2.4. Pedagogía del decrecimiento para superar el capitalismo	127
ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ	

3. LENGUAJES PARA UN PRESENTE EDUCATIVO CRÍTICO

3.1. Los mejores para el Mundo	145
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA	
3.2. Surplus Fascism and the Post-Digital Apocalypse in the Age of Anti-Woke Terrorism	157
PETER McLAREN	
3.3. La construcción de una pedagogía digital crítica: resignificación funcional de la tecnología en la enseñanza	167
ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA	

Prólogo

MARÍA BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO

LAURA BENÍTEZ SASTRE

MARÍA ISABEL GALVÍN ARRIBAS

Universidad Complutense de Madrid

Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–,
los hombres se educan entre sí con la mediación
del mundo.

FREIRE (2008)

Este libro nace del deseo de expandir los horizontes de la pedagogía crítica, no solo como una teoría de la educación, sino como una práctica transformadora que se reinventa en diálogo con las realidades contemporáneas. Desde la aportación individual de cada uno de los autores y autoras que la conforman, la obra quiere cimentar espacios horizontales de diálogo para la construcción de saberes colectivos.

En un mundo atravesado por desigualdades estructurales, crisis ecológicas, tensiones culturales, transformaciones tecnológicas, y sistemas educativos que muchas veces reproducen estructuras de exclusión, formar docentes implica también formar sujetos críticos, comprometidos y capaces de transformar la realidad desde la educación. En este contexto, la pedagogía crítica e inclusiva ofrece un marco teórico y práctico indispensable para repensar la formación docente y la práctica educativa como un proceso profundamente político y ético, ya que ambas comparten un principio fundamental: la educación como derecho y como práctica de justicia social.

La pedagogía crítica nos invita a cuestionar lo establecido, a comprender cómo el conocimiento se produce y se distribuye,

y a dar voz a quienes han sido marginados. Por su parte, la educación inclusiva nos recuerda que la diversidad es una riqueza, y que el derecho a aprender debe ser garantizado para todo ser humano, sin excepciones. Uniendo ambas perspectivas, esta obra no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir caminos. Caminos que atraviesan las aulas, pero también las calles, los medios digitales, las comunidades y los cuerpos. Caminos que cuestionan las narrativas dominantes, que desestabilizan lo dado, que invitan a imaginar lo posible para la transformación educativa, de resistir la vigilancia y la mercantilización de la vida; y de imaginar tecnologías al servicio del bien común.

Una educación en clave emancipadora, liberadora y que fomente el pensamiento crítico. Porque educar en tiempos de crisis es también un acto de resistencia, de cuidado y de amor por la vida en todas sus formas.

Las páginas que siguen son una invitación a repensar la educación, a abrir espacios de participación y a comprometernos con una educación que no solo forme individuos, sino que ayude a construir sociedades más justas y humanas. Con cada idea, experiencia y reflexión compartida por nuestras compañeras y compañeros, se da un paso hacia un mundo donde la educación sea un viaje de aprendizaje y cambio constante.

En esta obra se exploran nuevas formas de resistencia pedagógica, se recuperan voces silenciadas, y se propone una educación que no teme al conflicto, sino que lo abrace como motor de conciencia crítica.

Este libro es, en esencia, una provocación: a educadores, estudiantes, activistas y soñadores, para que nos atrevamos a mirar más allá de los límites impuestos, a leer críticamente su realidad, y a construir, juntos, una pedagogía que no solo enseñe sobre el mundo, sino que contribuya a transformarlo.

Se presentan tres caminos que, como se mencionaba anteriormente, trazan las líneas de *provocación* que propone esta obra. En cada uno de ellos, un primer texto de acogida abre las puertas al lector focalizando una temática en torno a la cual repensar críticamente el mundo en general, y el hecho educativo, en particular. Tras esta bienvenida, otros autores y autoras complementan estas primeras ideas con las propias, ofreciendo un interjuego de miradas y conversaciones que «dialogan» entre ellas. Espacio

propicio para que cada lector añada sus reflexiones e interpretaciones, expandiendo de este modo el viaje reflexivo que se propone, asumiendo la incertidumbre de este.

Así, el primer hilo discursivo, denominado «Sociedad, cultura y educación», ofrece un escenario de análisis crítico en relación con la cosmovisión del hecho educativo y de cuantos elementos confluyen en él. Centra su mirada en una revisión teórica interna de los postulados de la Pedagogía crítica y su evolución en las últimas décadas. Pero avanza también en imaginar qué posibilidades ofrece para actuar sobre el mundo complejo y variante en el que se encuentran las sociedades actuales a fin de lograr la justicia social y la equidad educativa. En este contexto reflexivo se replantea, asimismo, la formación del profesorado desde una perspectiva crítica.

El segundo hilo, «Descolonización cognitiva para la escuela actual», ancla su propuesta reflexiva en la escuela, focalizando la mirada en la educación crítica y en la inclusión. Se propone la trasformación de la escuela en clave democrática erigiendo, entre otros, al docente como elemento clave en el proceso (auto)crítico respecto a corrientes pedagógicas que no propician la inclusión, la equidad y la justicia social y que, por ende, no construyen una escuela democrática del «bien común».

Por último, «Lenguajes para un presente educativo crítico» ingresa en el escenario creado por el lenguaje tecnológico en la manera de entender y pensar el mundo, y en su resignificación funcional en el proceso de enseñanza. Se analizan las consecuencias educativas desde la llamada «revolución tecnológica» hasta la actualidad, donde la aparición de dispositivos móviles, las redes sociales y la inteligencia artificial, entre otros, ha cambiado intencionalmente la semántica de los discursos educativos y sociales. Se avanza en este último hilo discursivo hacia el concepto de Pedagogía digital crítica como objeto de estudio en sí mismo y como orientación pedagógica.

Los tres caminos que ofrece esta obra están arropados por un paraguas que resguarda de una lluvia que a veces dificulta transitar por cada uno de ellos. El lector sentirá el cobijo desde la introducción de las palabras de Ana María Araujo Freire que nos trae la mirada freiriana y que nos recuerda que reunirse «en torno a palabras cuya sustantividad necesita ser discutida es ir a la raíz del problema».

Que estas páginas sirvan como continuidad al espacio que se brindó en el III Congreso Internacional de Educación Crítica e inclusiva: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente (EDUCRITICA, 2024) para el diálogo, la reflexión y la acción. Porque educar, en tiempos de crisis, es también un acto de esperanza radical.

Introducción. Amarrando os Nois ((((nta)))): práxis freireana

Ana María Araujo Freire
Pontificia Universidad Católica de São Paolo, Brasil

Para Paulo Freire não havia uma cultura maior ou mais importante do que a outra, mas diferentes culturas que compõem a existência humana na sua localidade, espacialidade e diversidade. Entretanto, quando está em questão um específico e determinado objetivo, é claro que há valores a serem considerados. A questão não se atém apenas ao qualitativo, mas leva também em conta constatações, desvelamentos, criações, produções sobre nossas necessidades e desejos ou novas constatações, desvelamentos, criações, produções sobre o já sabido (assim, computável) para superá-los na dinâmica dialética dos contraditórios, que nos deixa fazer, acompanhar e sofrer o eterno movimento histórico. É a história, feita pelas nossas experiências em ações, que cria as mudanças e o desenvolvimento social, econômico, cognitivo, antropológico, espiritual, filosófico e de qualidade de vida conforme, entre outras muitas, a sexualidade. Ao mesmo tempo em que essas mudanças e diferentes desenvolvimentos retornam a nós operando com o nosso ego, superego ou id – como diria Freud – surgem novos comportamentos, novos valores, novos desejos e novas relações sociais. Fica estabelecida a dinâmica dos movimentos que nos dá as condições de mudanças, de permanência ou de transformações nas estruturas e superestruturas.

Como estudiosa desse educador que é o Patrono da Educação Brasileira, sinto e entendo a presença de Paulo Freire, oculta, discreta, num jogo de contraditórios, “ouvindo” o que as palavras

dizem. Pois, a palavra é, segundo ele, práxis, teoria que se faz verdade pela prática que a valida.

Se grandes educadores e educadoras se reúnem, em qualquer espaço do mundo atual, em torno de um tema é porque ele ainda é um problema para um setor ou para toda a sociedade global. Se se reúnem em torno de palavras cuja substantividade precisa ser discutida é para ir à raiz do problema porque esperamos termos respostas claras, coerentes e eficazes. É esse o caso apontado pelos estudiosos que organizaram este conclave, o de que é necessária uma educação com critérios de seriedade e justiça social que inclua todos os indivíduos, todos os currículos de temas das ciências, das religiões e das filosofias, a metodologia, a didática, assim dando as oportunidades de socialização de todos aos mais diferentes aspectos que tenham a ver com a educação. Assim, se torna uma educação inclusiva e, consequentemente, a educação e a sociedade são verdadeiramente democráticas. Quero enfatizar que só nos regimes democráticos pode haver a crítica. A vigência da criticidade nesse novo estágio de uma nova maneira de ser e de pensar, oferece uma nova leitura do mundo. A possibilidade da vivência de táticas e estratégias novas na vida cotidiana, quando se vive a democracia autêntica, que é, o sonho político maior dos Seres Mais, como dizia Paulo Freire, se estabelece.

Tudo isso permite ressaltar o quanto o significado mais próprio do conceito de "problema", segundo sua etimologia grega, coincide exatamente com o sentido da palavra latina "projeto". Um "problema" não é o que nos impede, mas o que "nos lança-para-a-frente", ou seja, um "pro-jeto". A Educação Crítica e Inclusiva segue e seguirá sendo o grande projeto dos educadores humanistas, como era de Paulo Freire, e que resume a sua história de vida

Apresento nesse conclave, como um dos seus momentos, o livro que escrevi, durante 7 anos *Paulo Freire: uma história de vida*, publicado em 1996.

Desde o primeiro momento em que Paulo Freire iniciou sua tarefa de educador, ele decidiu intencionalmente que o trabalho, qualquer que fosse ele, deveria partir da experiência, da realidade, do concreto, do que já se conhece, do que contribui para as mudanças "difícies, mas possíveis". E isso não se faz fora do campo crítico apesar de se ter atribuído só no século passado,

nos anos 1990, a educação crítica a Paulo Freire. Ou seja: dever-se-iam tomar os problemas como sendo projetos.

Como tudo em Paulo Freire é crítico e incluído na vida social, vou selecionar, então os fatos de maior valor emblemático e generalizar no nosso estudo. Por ser a Espanha geradora (ainda que colonialista) dos países da América do Sul e Central vou parar um pouco no meu discurso na cerimônia da outorga do título de Doutor Honoris Causa, *post mortem*, concedido a Paulo Freire, pelo CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (CELEI) de Santiago do CHILE

Considero importante dizer de minha alegria desde quando foi concedido a Paulo Freire, pelo país no qual viveu e trabalhou por quatro anos e meio, o título mais alto do mundo acadêmico, o de Doutor Honoris Causa em 13 de novembro de 2021.

A inclusão no processo educacional como oposto antagônico da exclusão – no meio educacional como nos está sendo proposto – se inicia, formalmente e dissimuladamente na exclusão escolar e tem consequências perversas na existência humana, nos mais diferentes aspectos da vida social. No fundo determinam a qual classe social pertencerão, desde a infância uns e outros. Fenômenos da sociedade com repercussões vindas da forma como vem se organizando a escolarização formulando escolaridades diferentes para diferentes classes sociais. À dominante são sempre abertas todas as chances na sua formação de caráter elitista e discriminadora. Para os mais desvalorizados socialmente, no máximo uma formação de mão de obra, parcimoniosa, para um mínimo de participação no desenvolvimento econômico e social, dependendo do quantum do estágio de desenvolvimento esteja a sociedade a que esteja a serviço esta educação.

Quero adentrar tanto quanto me for possível, na feitura de um pequeno texto, da problemática da exclusão x inclusão que aflige e atinge, tragicamente, a maioria da população planetária. Vale lembrar quantas vezes Paulo Freire, tomado pela justa indignação contra a injustiça inerente aos dispositivos sistêmicos de exclusão escolar, designava a “exclusão” como sendo uma “expulsão” escolar. A dramaticidade do problema “convida” aos que com ele se aliam politicamente em busca de solução, como, por exemplo, a Universidade Complutense, realizando o 3º. Congresso Internacional de Educação Crítica e Inclusiva. Problemas às vezes à espera de solução por anos, décadas ou séculos,

que nos diminui a todos e a todas das sociedades atuais: a globalização da economia, o liberalismo econômico ou liberalismo autoritário, como este é mais chamado nos dias atuais que se atrelam, sem consentimento na área educacional.

Na Antiguidade grega poderiam estudar até os escravos que viviam na intimidade dos senhores. Eram eles que levavam os filhos dos cidadãos livres às escolas, ajudavam na tarefa escolar e lhe davam as mãos para andarem nas ruas. Os romanos se preocuparam menos com a filosofia e se dedicaram a estudar e estipular os códigos do Direito Romano, que tem influência até nossos dias.

Na Idade Média os obreiros tinham o conhecimento de como fazer e com o que precisavam para fazer. Vinha sendo assim para regozijo dos Senhores que viviam do trabalho dos seus protegidos, e estes se emanciparam do Senhor e fundaram os burgos, em torno dos muros do feudo, tornando-se os burgueses que seguiram dominando o mundo com sua compreensão econômica, ideológica, antropológica, política até o dia de hoje.

É esse, pois, a raiz, o caule, as folhas da grande árvore, que cobre e recobre o mundo e a humanidade, que tem a força de nos tirar da justiça e da equidade.

Se o processo educacional vai substituindo, através dos séculos, os objetivos adverbiais ou adjetivos, o objetivo substantivo vem permanecendo o mesmo: o controle dos que vão ter a melhor escolarização, ou não. Esta, fechada, interditadora, elitista. É a essência do autoritarismo a serviço das classes dominantes.

A exclusão social no Brasil, é histórica, obedece aos parâmetros determinados desde o princípio da colonização portuguesa. E assim seguiu igualmente após a revolução burguesa. O que houve entre nós não é diferente do que aconteceu no mundo. A tomarei então, como modelo de nosso estudo.

Nascemos da perversão da exploração colonialista portuguesa, tão malvada quanto os outros colonialismos. Não há tolerância, benevolência ou complacência no colonialismo. Isso seria negar a essência mesma da natureza dos colonialismos.

Assim, é intrínseco ao colonialismo proibir o outro e a outra --- seus colonizados e colonizadas--- de ser, de ter, de querer, de saber e de poder. Disso nasce, inexoravelmente, uma sociedade de desprezo e exploração. Da desvalorização e tentativas de extinção da humanidade ontológica de quase todos e todas. Não

há pessoas, sujeitos dotados de corpo e alma, de necessidades físicas e de espiritualidade. Há “objetos” para servirem aos interesses alienados dos seus próprios, os opressores. Tudo é permitido ao senhor, ao dominador, ao opressor, por lei e de fato: escravizar, violentar, torturar, casar, mandar desenfreadamente, explorar até a morte seus escravos e inimigos. Apropriar-se, tomar, anexar os bens materiais das terras “descobertas”, na verdade invadidas, entendendo que isso seria seu dever e direito. Devastam e aniquilam gente e o meio ambiente sem constrangimento, sem piedade e sem culpa. Inclusão para si, portanto de quase tudo, sobretudo da “educação de qualidade”: e de exclusão de quase tudo, sobretudo da educação, mesmo do baixo nível para a maior parte da população. Colonialismo que faz de sujeitos seus objetos. A substantividade do colonialismo é ser antiética, por natureza.

Construímo-nos assim, no Brasil, dentro dessa compreensão de mundo que vem determinando as práticas autoritárias, elitistas e discriminatórias. Racistas, sexistas e espoliadoras. Opressoras e interditadoras. Enfim, excludentes de direitos e de bens da maioria para a regalia, os privilégios, os interesses ilegítimos e escusos dos que se outorgam a si a chancela de “donos por direito de tudo e do mundo”.

Infelizmente, some-se a esse secular e lamentável processo de fazermos-nos enquanto nação, a atual globalização da economia e do liberalismo cuja máxima é a autoproclamada “ética do mercado”, como se a ambição desenfreada e hostil dos especuladores tivesse alguma ética. Como se estes se preocupassem com a verdadeira ética, a que está à serviço da dignidade humana. Como se a ciranda financeira que faz circular o dinheiro virtual pelo mundo, ininterruptamente, ignorando latitudes e hemisférios, lucrando fortunas com o mercado financeiro rentista e improductivo, arrancando lucros e vidas, distinguisse os que morrem dos que se locupletam, tivessem dor de consciência.

Quando, neste século, a pandemia atingiu o mundo inteiro, foi uma “regra” geral para o mundo: os muito ricos do mundo multiplicaram por 10, os seus lucros.

Os muito ricos das sociedades atuais carregam consigo, porque é esse o princípio fundante do capitalismo, os lucros extorsivos, a mais valia e tudo mais que seja necessário para a sua perpetuação como “burgueses”. Esses exploram em qualquer cir-

cunstância, para terem com eles a concentração da renda. Essa, desumanamente, determinando a impossibilidade de acesso e usufruto dos bens materiais, daí dos sociais à grande maioria da população, deixa-a na miséria mais dramática que lhes são impostas. No Brasil essa condição já é anunciada nos próprios dados oficiais.

Entretanto, as atuais sociedades do “mundo civilizado”, estão sofrendo alguns impactos negativos da globalização. Na justa medida da necessidade deles estão reorganizando um novo capitalismo, igualmente contraditório que implica, pois, a dialética dos antagônicos. Inclui e exclui pessoas, gentes que pensam e sentem, que sonham e trabalham ou são proibidos de trabalhar, que precisam, que aspiram, que desejam, que querem. Esse antagonismo como necessidade da permanência dessa forma político-econômica é, pois, uma construção social.

Antagonismo antagônico do diferente, intrínseco à esta forma mais acabada do sistema capitalista, que, se refaz a cada crise, necessariamente inclui e exclui coisas à essa elite. Determina quem e o que inclui e exclui. No Brasil isto, na verdade, é a continuação da sociedade construída sobre os alicerces da escravidão, do latifúndio e da produção material quase sempre para o mercado externo, enfatizo. Tríade que em si proibia o mercado interno, o pensar, o desejar, o querer e as autonomias pessoais e da “nação”. E, que, assim, coerentemente, entrou em consonância com as ambiguidades capitalistas neoliberais. Elas já nos eram próprias, conhecidas. Não é, pois, novidade para nós, ou melhor para as camadas mais desvalorizadas socialmente, as proibições à grande população a usufruir do mais simples e necessário à condição humana digna. O querer, o ser, o ter, o poder e o saber.

Entendo o ter como bens materiais e não-materiais, como o acesso e usufruto à moradia, à comida, à saúde, à segurança, ao lazer, ao transporte – e nesse sentido o ter é parte legítima do ser. Direito à perpetuação das culturas próprias regionais e sobretudo, ao trabalho e à escola. Esta que é lugar, senão exclusivo, mas o privilegiado para se buscar e forjar o conhecimento que tem a intenção de libertar e possibilitar não um mero e desinteressado saber, mas um saber que conscientiza e politiza, portanto necessário à luta contra a exclusão, a favor da inclusão social. Se a educação por si só não transforma a realidade, ela é um dos ele-

mentos absolutamente necessários – porque essa não virá, como não virão a distribuição de renda e a justiça, é preciso ficar claro, por doação dos “donos do poder” – para o engajamento dos excluídos e dos que com esses comungam na construção de uma sociedade mais democrática, que possibilita a inserção social.

A sociedade brasileira inclui, hoje, nas esferas decisórias de todas as políticas nacionais, uma pequena parte da população brasileira, na melhor das hipóteses 10% da elite político-econômica, aproximadamente 16 milhões de “almas” quase toda ela advinda das camadas secularmente dominantes, que se dão, generosamente, repito, a si próprios todos os possíveis bens materiais e não-materiais. Não só os indispensáveis à sua perpetuação enquanto dominantes, mas TODOS esses bens que saibam existir pelo mundo, quer necessitem deles ou não.

Abaixo desta, uma camada média, de origem diversa, que, cresceu, consideravelmente, a partir dos anos 1930, no governo Getúlio Vargas, que participa em diferentes níveis e graus dos bens sociais, com inserção no âmbito político. Isto é, interferindo politicamente quase tão somente através do voto, portanto, sem ingerência direta, como creem muitos dos que a compõem, nos destinos do país. Cooptam estes com as práticas elitistas e discriminatórias com a intenção ingênua de passar para o “outro lado do rio”, como dizia Paulo Freire, meu marido. Isto é, repetindo os slogans, os discursos, os desprezos e os desrespeitos pelo povo em geral, ideologicamente condicionados, no sonho inútil e malvado de fazer parte dessa elite que provoca a injustiça, que, caracteriza a exclusão social. Que impede a cidadania e a democracia. Hoje, eles veem, sentem e sabem desmoronando pelas políticas neoliberais muitos dos bens materiais e não-materiais que lhe foram dados pelos governos militares, sobretudo os dos anos setenta, do século passado, em troca do silêncio diante das injustiças mais cruéis, mesmo que a seus pares. Exemplos são as perseguições e torturas políticas (vistas, mas negadas tacitamente) e a concentração da renda nacional (vistas, mas justificadas como “sempre foi assim”, “é preciso que assim seja, eles são as classes produtoras”).

A sociedade brasileira excluía totalmente, mais de 40 milhões de brasileiros e brasileiras, nos fins do governo fascista de Jair Bolsonaro. Esses e essas que sobreviveram nas periferias das cidades, catando e comendo do lixo, dormindo nas ruas e muitas

vezes morrendo nelas, sem emprego ou trabalho, sem documentos e sem autoestima, na promiscuidade da falta de identidade e do mínimo de dignidade humana. São computados, hoje, como meros números que impedem o “desenvolvimento do capitalismo”, como se não fosse essa a causa das condições de vida em que apenas e mal, sobrevivem. Somente com o novo governo Lula, desde 2023, essa trágica realidade vem mudando. Os pobres eram totalmente excluídos dos projetos e dos orçamentos oficiais das políticas públicas. Não eram tidos, portanto, como gente, mas como coisas de que precisamos descartar para sempre “pelo bem de todos e felicidade geral da nação”, usando um termo desavergonhado, comum no país. O analfabetismo atinge dramaticamente grande parte dessa população. Os cursos de Educação de Adultos proliferaram, sem, contudo, conseguir estancar esse problema.

Estou certa de que pensar a “Educação e o trabalho” para a inclusão social é pensar numa educação de caráter ético-política, de natureza eminentemente libertária. A que respeita e acredita em todos os homens e em todas as mulheres como fazedores da história, a que nega, peremptoriamente a morte das ideologias. Elas existem e atrofiam e enganam as consciências.

Mas, como pensar a distância gritante entre a educação dos que recebem um pouco, nada ou quase nada da maioria de sua população e um Brasil que se inclui entre os países do mundo que tem um amplo e diversificado parque industrial , científico e tecnológico, com ambiciosos projetos de “decodificação do genoma humano” e de “desenvolvimento da Inteligência Artificial https://revistapesquisa.fapesp.br/plano-nacional-de-ia-elencar-areas-prioritarias-para-receber-investimentos/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_id=ago24

Progresso incrível e absolutamente inimaginável há alguns anos. Resultado das tecnologias que geraram a leitura de mundo que possibilitou, pela sofisticação cada dia mais avançada dos inventos instrumentais e consequente e dialeticamente, dos cientistas com estudos mais qualificados, que possibilitou nossa inserção, entre outras, na engenharia genética mundial a partir dos estudos praticados na Universidade de São Paulo (USP). Demostra também a inteligência e a capacidade criativa dos nossos homens e das nossas mulheres, não há dúvida, mas também porque foram preparados para isso. Espetacular proeza humana,

mas sobre a qual devemos incidir nossas reflexões. Com isenção de preconceitos. Com maturidade humanista buscando entender e explicar a contradição do capitalismo que deixa aparecer os seus “gaps”, os “vazios” na prática e no decurso de seu caminho quando recebe generosas contribuições para a educação.

Se, de um lado, concretamente essa decodificação desmistifica as ideologias discriminatórias da hierarquia das tipologias etnicoraciais – da ariana à negra – e poderíamos proclamar: não há diferença substantiva entre os códigos genéticos pessoais que justifiquem cientificamente tal hierarquia; por outro lado, essa decodificação pode possibilitar que esta e ou outras distorções sejam produzidas, intencionalmente, pela educação que exclui de quase tudo, as camadas dos desvalidos, abandonados, oprimidos.

Já podemos ouvir afirmações de especialistas denunciando: “... a tecnologia genética emergente irá, em última instância dividir a humanidade em várias espécies”. Outros aderindo do alto do pedestal da pseudoneutralidade às práticas da manipulação dos seres humanos afirmam: “Se pudermos fazer seres humanos sabendo como adicionar genes, por que não deveríamos? O que há de errado nisso?”. “Você apaga um gene ruim do seu universo genético e nenhuma geração futura precisará se preocupar com ele (o gene ruim), ou fazer terapia genética porque se saberá onde está o “erro da fabricação”. Ou seja, parece que estamos regredindo aos fantasmas do eugenismo de Francis Galton, no fim do século 19 que já exibiu todo o seu horror no holocausto perpetrado pelo nazismo.

Esse problema da manipulação genética, dos experimentos da engenharia genética é mais uma preocupação que o nosso tempo histórico nos coloca como desafio. Essa questão é eminentemente ética. Devemos nos questionar seriamente: esse é um problema exclusivo dos cientistas? De quem mais? De políticos? De educadores? De teólogos? Das igrejas? De todos nós? Quem serão os beneficiados pelas oportunidades de “correção das anomalias”, os excluídos ou os dominantes? Quem serão as e os eleitos pela magnanimidade dos cientistas da engenharia genética? E a Inteligência Artificial?

Admitamos, não estaríamos marchando para o “Admirável mundo novo” huxleyano no qual produziríamos um montão de gente apenas treinada para obedecer? Um mundo de sub-ho-

mens e sub-mulheres que geneticamente seriam feitos para não pensarem, mas simplesmente para executarem ordens dos “seres superiores”? E de gênios também criados nos vidros dos laboratórios para organizarem, controlarem, ditarem as normas de tudo e a todos?

Como entender que caminhamos, sem dúvida, para essa sociedade de seres humanos fabricados ao gosto das necessidades políticas e econômicas sem que interfiramos como educadores no destino, não mais das sociedades, mas agora da própria constituição dos corpos: de suas células, dos corpos bonitos, dos cérebros? Possivelmente do andar, do ritmo e do que falar dos homens e mulheres robôs? Tecnologias genéticas que certamente estarão à serviço dos países imperialistas para a exploração dos países periféricos?

Nós que ainda sendo um país de analfabetos(as) e de desempregados(as), ironicamente também conhecedores profundos da engenharia genética, fabricaremos gente para a glória dos imperialistas?! Se a opção for esta e não para a ciência em favor dos que sofrem as doenças ou as deformações que diversas contingências da vida nos impõem, o que será deste futuro? Anos atrás isso foi motivo de muitas discussões, hoje estão “esquecidas no turbilhão do progresso desenfreado das ciências a serviço do povo” As contradições das diferenças de classe, certamente se acirrarão mais ainda. A beleza do que nasce da vida desaparecerá? Eliminaremos com esse controle sobre homens e mulheres os “clássicos” problemas de parte considerável da humanidade: fome, doenças, falta de moradia, analfabetismo, criminalidade, desemprego que hoje, mais do que nunca, nos afeta a vida cotidiana? Ou mesmo que neste “mundo ideal” sejam extintos os sofrimentos e as dores valerá a pena o criarmos? Ou com ele apenas aprofundaremos o fosso das desigualdades de tal maneira profundo e injusto que sucumbiremos nas crenças da pungente e ilimitada capacidade humana? Seremos homens e mulheres no mundo como este ou outra espécie a ser catalogada pelos cientistas?

Em última instância, as considerações levadas a efeito nesse estudo nos dizem, claramente, que a exclusão social, mesmo que partes de todas as espécies, são decorrência do antagonismo dos que mandam sobre os que obedecem, da luta de classes, portanto do capitalismo, desde que ele surgiu na atual Europa, que é voraz, selvagem e perverso em sua própria natureza.

Quero finalizar meu texto com um dos fundamentos da teoria epistemológica, política, antropológica, ética, religiosa e estética de Paulo Freire, que dá conta de explicar porque mesmo o grande desenvolvimento econômico não é capaz de dar conta da autonomia deste na solução de uma sociedade equânime, com que nós, homens e mulheres de boa fé, sonhamos.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.

Em suma, não há nenhuma dúvida que Paulo Freire diz com a sabedoria que o caracterizou e com a ousadia para entender os fatos da realidade, que o único caminho para a justiça social e a equânime entre os seres da existência é o de construirmos uma nova concepção de sociedade baseada na amorosidade, na politicidade, na eticidade, na boniteza, na capacidade de construirmos sociedades, realmente, justas, sérias e alegres. Nas quais seja mais fácil amar, assim verdadeiramente democráticas.

1. SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base: una revisión¹

JAUME MARTÍNEZ BONAFE
Universidad de Valencia, España

1

Crítica a la naturalización de la experiencia institucional de la educación. Lo que pasa en las escuelas (y, en general, en el conjunto de instituciones de la educación) tiene un sentido, una finalidad, responde a unos intereses, una cosmovisión e ideologización de la vida social, está determinado por relaciones y estructuras que muestran tensiones. Preguntarnos por lo que pasa en las escuelas es preguntarnos por las fuerzas, relaciones, tensiones, estructuras y discursos que mueven y condicionan lo que ocurre en su interior, y lo que creemos que es o no es posible que ocurra. Lo que pasa en las escuelas no es natural, ni pasó siempre igual; lo que pasa en las escuelas está socialmente construido e históricamente determinado. Lo que pasa en las escuelas es político porque la construcción de subjetividad y el modo de relación del sujeto con el conocimiento tiene consecuencias sobre el mantenimiento o el cuestionamiento de las instituciones y estructuras sociales existentes en la sociedad. Las pedagogías críticas y postcríticas pretenden el análisis y la transformación de las relacio-

1. La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, en el n.º 77 del 2013 publicó un monográfico sobre Pedagogía crítica que coordiné junto a César Cascante. Iniciábamos el Monográfico con mi artículo: «Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base». Recupero aquí aquel texto sometiéndolo a revisión. Se ha mantenido la literalidad del original en aquellos puntos en que sigo manteniendo la misma tesis.

nes sociales complejas entre estructura, conocimiento y poder en el interior de la institución escolar.

2

Crítica al determinismo sin sujeto. Lo que pasa en las escuelas pasa con nosotros, desde nosotros, contra nosotros o a favor de nosotros. Lo que pasa en las escuelas es un cruce de lenguajes, significados, puntos de vista, formas de decir y hacer. El diálogo, por tanto, muestra tanto lo que se complementa como lo que se muestra antagónico. En el diálogo, entre sujetos sujetados, está la posibilidad de superar tensiones sin renunciar a los antagonismos. Lo que pasa en las escuelas reprime identidades, cuerpos, deseos, pero también alimenta la posibilidad de la rebeldía, de la subjetividad transformadora, de la conciencia crítica, de la creación de libertad.

Lo que pasa en las escuelas no puede estar determinado por teorías sociales o pedagógicas que vienen a decir que lo que pasa en las escuelas es lo *único posible* que pase. Ese modo de teorización sacraliza a la institución escolar mostrando como certezas absolutas un modo determinado de pensar la institución en un momento histórico dado. La necesidad –no idealista sino por ser socialmente útil– de encontrar otras alternativas teóricas y prácticas resulta de la necesidad de un sujeto –individual y colectivo– que actúe con libertad para enfrentarse al desafío de su tiempo histórico. Las pedagogías críticas son pedagogías insurgentes frente a un modo de racionalidad hegémónico que no deja pensar otras posibilidades educativas.

3

Crítica de la ahistoricidad. Lo que pasa en las escuelas responde a un proyecto histórico e institucional para garantizar la reproducción. El origen, en los monasterios y catedrales de los siglos XIII y XIV, sufre un vuelco importante con las revoluciones burguesas y los discursos de la Modernidad. El proyecto político del derecho a la escuela pública universal es fruto de ese vuelco histórico. La hegemonía del Estado burgués en el liderazgo del proyecto de escuela pública deja las cosas como estaban: la reproducción del capitalismo como orden social dominante. Las transformaciones sociales y económicas en las últimas décadas, y muy especialmente en los últimos años, vienen anunciando nuevos lenguajes

y nuevas prácticas para la educación pública. Y, en cualquier caso, la pregunta de la crítica es qué fuerzas sociales y discursos de poder hegemonizan en cada momento histórico el diseño y la estrategia de la reproducción a través de la escuela. Y qué discursos de resistencia y contestación muestran la posibilidad de una respuesta pedagógica de esperanza y liberación.

4

Crítica de la mercantilización. Lo que pasa en las escuelas, en el actual marco social y económico neoliberal, constituye una forma de producción y venta de mercancía, una forma de negocio con la educación devenida mercancía. El conocimiento que se produce es el conocimiento con pretensiones de valor de cambio, y el sujeto socialmente producido pretende adquirir valor de cambio de su fuerza de trabajo a través del credencialismo educativo. Las ideologías coherentes con la escuela empresarial refuerzan el individualismo, la competitividad y el control punitivo.

Los lenguajes empresariales introducidos en el discurso educativo regulan las prácticas, conformando modos de proceder mientras se dificultan otros. La medición de resultados, los ránquines, las comparaciones y competitividad, la obsesión por la emprendeduría y la educación financiera, facilitan la transformación del derecho social a la educación en un campo abonado para el negocio de la educación. Además, el discurso de la lógica del mercado dentro de la escuela es totalizador, en el sentido de no dejar espacios que pudieran mostrar pedagogías fundamentadas en otras rationalidades alternativas. Si hacemos carreras para ver quién es el más rápido, se nos olvida la posibilidad de que haya quien prefiera caminar lento.

5

Crítica de la desmemoria. Lo que pasa en las escuelas no puede explicarse con rationalidades inmediatas, ausentes de radicalidad y fundamento. Los discursos críticos sobre la escuela han venido constituyéndose con el esfuerzo, el trabajo, la experiencia, el estudio, la investigación y el compromiso de personas y colectivos a lo largo de los años. Desconocer las epistemologías que fundamentan y dan sentido a las propuestas educativas contrahegemónicas es un modo muy torpe de creer que siempre partimos de cero quedándonos en el análisis superficial de los pro-

blemas educativos. Pero la desmemoria no solo es torpe. Es también una estrategia de poder que desmoviliza porque impide la conciencia del empoderamiento nutrido por los avances de otras rationalidades y experiencias anteriores. Las pedagogías críticas de los años sesenta y setenta en el Estado español indagaron en la experiencia de las escuelas racionalistas y libertarias impulsadas por el movimiento obrero de los años treinta; los Movimientos de Renovación Pedagógica se impregnaron de la experiencia colaborativa del Movimiento Freinet y las propuestas de educación popular impulsadas en Latinoamérica por Paulo Freire, y en la actualidad ese legado histórico constituye una base experiencial necesaria para el surgimiento de nuevas posibilidades y alternativas.

6

Crítica de la separación. Lo que pasa en las escuelas a menudo separa y fragmenta las múltiples esferas y dimensiones de la vida humana: separa al sujeto del conocimiento, separa a los sujetos entre sí, separa y fragmenta el conocimiento, separa lo que se piensa de lo que se hace, separa la razón del sentimiento y los afectos, la ética de la estética, fragmenta la experiencia y la separa de su teoría, separa la organización institucional de la voluntad y el deseo de los organizados, separa la práctica del sentido de la práctica, separa la enseñanza de la investigación y del trabajo, separa el diploma y la acreditación de su verdadero valor para el crecimiento humano, separa la escolarización del proceso permanente de formación, separa la educación de la economía y la política, y separa el *curriculum vitae* del camino de la vida.

7

Crítica de la superficialidad, el enmascaramiento y el tecnofanatismo didáctico. Lo que pasa en las escuelas tiene preguntas fundamentales. El exceso de respuestas puntuales sobre situaciones fragmentarias impide profundizar en esas preguntas fundamentales. Pongamos un ejemplo: un determinado modo de insistencia discursiva sobre el uso de plataformas y herramientas digitales en la escuela desvía la atención hacia otras cuestiones de raíz, tales como el hecho de que las redes, la comunicación abierta y los saberes compartidos, producidos en intersticios y extramuros de múltiples lugares, están poniendo en crisis a las instituciones

cerradas de educación y ponen a las tecnologías de la información y la comunicación en el núcleo de nuevas reflexiones sobre el sentido y uso del conocimiento, sobre los procesos formativos y los contextos o entornos de aprendizaje. Las pedagogías críticas buscan identificar las preguntas fundamentales –por ejemplo, ¿de qué modo la enseñanza es realmente educativa?, ¿cómo el profesorado puede adquirir control e independencia sobre los medios y los procesos de su trabajo?– y encontrar respuestas desde la ruptura epistemológica que pone en suspenso las pre-construcciones vulgares y las respuestas pre-construidas. Las teorías y pedagogías críticas se han enfrentado a la hegemonía de un discurso didáctico y curricular simplificador que deja fuera del debate político y pedagógico cuestiones fundamentales como la selección y codificación del contenido, el sentido social y conscientizante del conocimiento escolar y la renovación metodológica coherente con la crítica a esa hegemonía.

8

Crítica de la ideología del profesionalismo en la enseñanza. Lo que pasa en las escuelas puede ser leído por el profesorado con los ojos del intelectual crítico, que ofrece puntos de vista, y alternativas prácticas basadas en los valores públicos, la responsabilidad cívica, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo. Sin embargo, los discursos que sitúan al profesorado ante la reivindicación de un estándar de competencias profesionales en el interior del marco ideológico neoliberal, lo convierten en un mero ejecutor técnico de ideas que están fuera de sus propias reflexiones, decisiones y deseos. La ideología del profesionalismo y del profesor como técnico constituye además una forma de subvaloración de la pedagogía, en tanto que lenguaje de posibilidad, esperanza y deseo, nutrido en la experiencia de prácticas concretas transformadoras.

Las pedagogías críticas pretenden un profesorado que actúe como sujeto activo histórico capaz de crear en la específica y concreta polis de la escuela formas de relación política y pedagógica igualitarias que sirvan como laboratorio de la democracia radical. Esto supone empoderamiento de una asociación entre iguales que, en la reflexión y el diálogo sobre las prácticas, desarrollan su propio conocimiento profesional práctico y una teoría política y pedagógica sobre el sentido y la función social de su profesión.

Crítica de la neutralidad curricular. Lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en que se inscribe el sistema educativo. El currículum definido y diseñado en el interior de un aparato del Estado legitimador del sistema social capitalista, es un currículum al servicio de esa legitimación, es decir, de los procesos a través de los cuales el sistema produce sus propios mecanismos de reproducción cultural. La jerarquización entre las disciplinas curriculares, aquello que se considera conocimiento relevante y lo que no se considera, se ignora o desprecia, está en relación con intereses vinculados con la esfera de la producción, la cultura y las relaciones sociales. La omnipresencia del libro de texto como mediador hegemónico en el desarrollo curricular responde a ese modo socialmente interesado de entender las relaciones del sujeto con el conocimiento. Las propuestas curriculares de las pedagogías críticas, por el contrario, pretenden ser informadas por intereses emancipatorios, lo que constituye todo un programa de resistencia cultural y el ensayo de nuevos lenguajes y dispositivos para dar significación a las nuevas prácticas de transformación.

10

Crítica del esencialismo y la domesticación en el currículum. Lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al currículum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental.

Las pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. Y sugieren la analítica de los discursos sobre lo que se considera conocimiento verdadero. El currículum de las pedagogías críticas

es un registro performativo de los conflictos sociales, indaga en las micropolíticas de la raza, la clase, el género, y la orientación sexual, reconoce la experiencia vivida por estudiantes y profesores, escapa al corsé del aula y la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles, busca en las comunidades y poblaciones desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y desafía una economía política del deseo individualizante y colonizada por el consumismo para poner al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación.

11

Crítica a la uniformidad cultural. La obsesión por la uniformidad lingüística y cultural (en ocasiones también religiosa) es una forma de poder frente a los grupos oprimidos que han hecho de su diferencia una forma de combate contra la opresión. La negación, por parte de la escuela, de otras culturas desde el discurso de la inferioridad cultural o la falta de sistematización académica, es una reducción interesada de la realidad y un desprecio a las prácticas sociales que han tomado como base esas culturas alternativas a las dominantes. Las pedagogías críticas parten del reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural, en un marco de clases sociales en conflicto, abriendo el currículum a conocimientos y experiencias de movimientos indígenas, campesinos o urbanos despreciados desde las políticas de uniformidad cultural.

12

Crítica de la educación encerrada en la institución escolar. Lo que pasa en las escuelas no define en exclusividad el proceso de subjetivación. La ciudad, y las prácticas económicas, sociales y culturales que en ella se desarrollan, constituyen un potente programa de educación, que acaba conformando identidades y conocimiento práctico. Leer la ciudad como currículum es leer el programa cultural que, gobernando la vida cotidiana, nos constituye y subjetiviza.

Del mismo modo, el análisis de distintos dispositivos culturales, como el cine, la música popular, diferentes programas de televisión y otros artefactos tecnológicos para la comunicación, nos acercan a la comprensión del modo en que se instala en nuestras vidas una cosmovisión desde la hegemonía cultural y

las lógicas en que el capitalismo coloniza nuestra vida cotidiana. Pero, al mismo tiempo, esa compleja plataforma de posibilidades tecnológicas y comunicativas muestra la posibilidad de producción de dispositivos y prácticas culturales desde intereses ideológicos y políticos contrahegemónicos.

13

Crítica de la sustitución de la esfera pública por el Estado. Lo que pasa en las escuelas no puede depender de un poder patronal encarnado en el Estado, al margen o contra la politización de la comunidad. Si lo público se identifica con lo estatal, el poder popular y militante de docentes, familias y organizaciones sociales de la comunidad queda diluido o marginado. Lo público es lo que pertenece y es construido por todas y todos, con estrategias de participación decididas por todas y todos. La escuela pública es un proyecto comunitario en el que la pedagogía dialoga con las problemáticas sociales. En la escuela pública la formación y selección del profesorado, la organización y gestión del centro, el diseño y desarrollo del currículum, han de responder o son la consecuencia de ese proyecto comunitario. El Estado debe garantizar la posibilidad y el mantenimiento del proyecto público y comunitario de escuela. Reclamando esta posibilidad como incompatible con la privatización de la enseñanza orientada a conseguir beneficios económicos.

14

Crítica a la gentrificación de la (teoría/pedagogía) crítica. Entre la mitad de la década de los setenta y el inicio de los noventa del pasado siglo la pedagogía crítica fue más combativa, tuvo más presencia y reconocimiento social del que tiene ahora. No solo en España. También en otros lugares de Europa y EE. UU. El proyecto de las pedagogías críticas se encarnaba, entonces, en el proyecto de emancipación social de la clase obrera. La pedagogía crítica era, entonces, una pedagogía *de clase*. Las propuestas de educación popular, de sistematización o investigación-acción participante, con fuerte influencia latinoamericana, se vinculaban a las luchas populares en los barrios y fábricas. Y esto por varios motivos: uno, que el conocimiento (el combate por el conocimiento) se sabía mediado por las relaciones entre trabajo y capital. Otro, que la crítica a la pedagogía necesitaba una peda-

gogía de la crítica. Por tanto, una pedagogía de la reproducción (de las clases) debía ser contestada por una pedagogía de la emancipación (social).

Sin embargo, del mismo modo en que por esas mismas décadas se inicia en las grandes ciudades un nuevo urbanismo de fuertes dimensiones económicas y culturales, por el que la clase obrera ocupante de los barrios céntricos populares se ve desplazada por una nueva clase media que ocupa esos mismos barrios remodificados y ahora perversamente rentables. Del mismo modo, digo, en que ese proceso de gentrificación urbana implica un conjunto de procesos económicos con fuerte carga cultural y estética, también las teorías y pedagogías críticas sufren un proceso de gentrificación, desplazamiento, hacia nuevos territorios y sectores sociales que hablan, ahora, desde fuera de la lucha de clases. Los marcos conceptuales y procedimentales de aquellas pedagogías críticas aparecen como insuficientes o inapropiados para enfrentar los nuevos retos de un nuevo contexto sociopolítico. Y el reto o problema teórico e ideológico al que se enfrenta hoy la teoría crítica es el modo en que los nuevos conceptos, lenguajes y modos de problematización significan o no una nueva contribución a la complejidad teórico-práctica del proyecto político de la pedagogía crítica, que no abandona su focalización en el capital y las clases sociales. Esto supone también preguntarnos por *quién habla*, quién es el sujeto de la pedagogía, y *desde dónde habla*.

15

Crítica de la crítica (sobre ausencias y debilidades). No es extraño que las pedagogías críticas sufran un considerable «malestar» o padezcan una situación de «crisis» si la propuesta teórica y política de la educación como proyecto de transformación social no ha dado ni está dando los frutos esperados. Malestar y crisis son, en efecto, palabras de este momento histórico en el que las políticas anticapitalistas, a las que asociamos las pedagogías críticas, sufren de impotencia. Sin reconquista del mundo de la vida, sin reconstrucción de la ciudadanía, el proyecto de las pedagogías críticas no tiene mucha posibilidad de avance. No son los cambios de paradigmas los que resuelven «la crisis» de las pedagogías sino las políticas concretas de empoderamiento ciudadano, sostenibilidad, equidad, etc.

Identifico tres áreas problemáticas sobre las que situar la revisión de un modo de producción de conocimiento, que sepa leer en las alternativas de la práctica pedagógica crítica la posibilidad de una teoría pedagógica crítica. La primera tiene que ver con la democracia participativa y el sentido de lo público en las instituciones de educación. Ni el Estado ni los aparatos del Estado –incluyendo aquí a partidos políticos y sindicatos, pero también a la institución académica– constituyen la totalidad de posibilidades de creación política en la esfera pública. Pensar lo que pasa en las escuelas, y lo que se pretende que pase, en clave de la lógica del Estado es restringir de un modo miope la creación política y el sentido político de la escuela. La crítica pedagógica a las reformas educativas y otros dispositivos estatales para la educación, en ocasiones, ha impedido una mirada distinta y más compleja sobre lo que ya podía estar ocurriendo de alternativo. Dar y amplificar las voces al sujeto sujetado va más allá de los habituales formatos de participación y representación sectoriales y corporativos, en los que en ocasiones quedaron detenidos los escenarios de las pedagogías críticas.

En la complejidad del cotidiano escolar se producen experiencias de participación para el cambio y la transformación que pueden constituir una nutritiva revisión de las teorías y las pedagogías críticas. Pero las lentes conceptuales de esas teorías tendrán que hacer un importante esfuerzo de readaptación de sus propios enfoques.

La segunda tiene que ver con el modo de producción y distribución del conocimiento en la escuela. La muy citada crítica a la educación bancaria, en la argumentación freiriana, no fue más allá de la cita. Los pedagogos de distinto signo se entretienen en las didácticas vaciadas de la política, y el conocimiento, fetichizado, alcanza su apariencia de verdad y objetividad, independiente de las personas y de la relación (social) entre ellas. Podemos hablar, en el sentido de Marx, de la fetichización del conocimiento. La escuela da a la posesión de conocimiento un sentido en sí mismo –grados, certificaciones, superación de cursos...– cuando no el puro valor de cambio como mercancía y, en ese mismo proceso, el conocimiento se aleja de una relación verdadera con la vida de cada sujeto. La actividad de posesión del fetiche conocimiento como una actividad ajena e independiente de quienes están en relación con esa actividad (profesorado,

alumnado, familias) impide que los sujetos de esa relación se pregunten sobre el verdadero valor de uso, sobre su sentido y utilidad social, sobre las decisiones en la selección, organización y secuenciación, sobre los otros conocimientos alternativos que se sustraen, y sobre otras formas de producción y relación con el conocimiento no fetichizadas, en el sentido que nacen de la raíz del sujeto y de su experiencia problematizada.

Por otra parte, las pedagogías críticas podrían revisar el hegemónico sentido acumulativo del conocimiento en la escuela, en detrimento del sentido relacional, cuando la digitalización, el cable e Internet no solo están facilitando la tecnología de acceso, sino creando una nueva epistemología, es decir, una nueva forma de relación cognitiva basada en esa relación fluida y abierta. No será necesario insistir en la relación de todo esto con el concepto y las prácticas del currículum en tanto de forma de concretar el contenido escolar y su desarrollo en el aula. Creer que se puede abrir un debate sobre el currículum (ya sea en su diseño, como en políticas de reforma, en las destrezas didácticas para su desarrollo o los materiales y recursos que lo concretan) sin el debate más amplio sobre las políticas y pedagogías que lo sustentan es una estrategia instrumental insuficientemente cuestionada.

La tercera cuestión problemática tiene que ver con los procesos de revisión teórica en el interior de las pedagogías críticas. Parece que la presencia de nuevas formas de lucha y experiencia ha ido adicionando a las primitivas pedagogías críticas nuevas propuestas conceptuales como las políticas de género, raza, pos-colonialidad, opción sexual, interseccionalidad, u otras, en un marco de ciencia convencional que deja inamovible el primitivo esquema. Sin embargo, lo que estas nuevas formas de lucha y experiencia muestran es la posibilidad también de nuevas epistemologías desde las que nutrir y revisar las tradicionales pedagogías críticas. El intento de ampliar el marco de una teoría general de las pedagogías críticas con estos nuevos campos conceptuales puede que no sea la mejor estrategia. Podemos pensar en procedimientos de «traducción» de unos lenguajes a otros (de los lenguajes producidos en prácticas multiculturales y sociales de inagotable diversidad), para encontrar lo que hay de común y dónde aparecen las distinciones y las semejanzas entre diferentes movimientos de transformación. Entonces, más que de una epis-

temología general de la pedagogía crítica, una búsqueda de la gran receta de la transformación pedagógica, de lo que se trata es de encontrar en las múltiples y diversas formas de acción en las que se manifiesta la contrahegemonía, un modo de diálogo teórico que articule y dote de sentido esos distintos movimientos, sujetos colectivos, prácticas y conocimientos. De lo contrario podemos encontrarnos, durante unas cuantas décadas más, que los supuestos desarrollos teóricos de las pedagogías críticas (y poscríticas), encerrados en las retóricas académicas, tienen poco que ver con lo que pasa en el cotidiano escolar.

En cualquier caso –lo diré como Peter Mc Laren– la pedagogía crítica es una condición necesaria (pero no suficiente).

Nota sobre la ausencia de bibliografía: Intencionalmente se utiliza el formato de tesis y no se señalan referencias bibliográficas porque el texto es una interpretación personal deudora de una experiencia lectora compleja, múltiple y prolongada en el tiempo. No tendría sentido apoyarnos en unos u otros textos que siempre dejarían fuera otros igualmente relevantes. Por otra parte, el texto propone una discusión que no siempre se dirime con una pieza bibliográfica.

Índice

Prólogo	9
Introducción. Amarrando os Nois (((nta)))): práxis freireana.....	13
1. SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN	
1.1. Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base: una revisión	27
1.2. Critical Pedagogy and the Fight for Justice in Dark times.....	39
1.3. Educación para la desobediencia: la (r)evolución del arte de la impaciencia	51
Desobediencia civil: raíces y fundamentos	53
Obediencia y desobediencia: la educación en la encrucijada	57
La historia y la didáctica de la educación para la desobediencia	58
Conclusión: salir de la casa en llamas	60
Referencias	61
1.4. Transformar la formación del profesorado desde una mirada crítica	65
Introducción	65
La compleja profesión docente y su formación	66
Cultura profesional y la formación del profesorado	70

Llevar a cabo una perspectiva crítica	73
La necesidad de políticas públicas transformadoras para una nueva formación del profesorado	76
Referencias	80
2. DECOLONIZACIÓN COGNITIVA PARA LA ESCUELA ACTUAL	
2.1. Educación crítica e inclusión: el docente como agente (auto)crítico	83
¿Qué significa transformar la educación en clave democrática?	85
¿Qué significa ser un docente (auto)crítico?	87
¿Qué entendemos por inclusión en educación?	90
Referencias	95
2.2. Pedagogía crítica y la Escuela del Bien común	97
Introducción	97
La pedagogía crítica y el movimiento social de transformación de la educación	98
Qué es el «bien común»	100
Qué es la escuela del bien común	101
Algunos de los rasgos que definen el «Bien común» de la escuela pública	102
La destrucción de la escuela del bien común	103
Algunas claves necesarias para construir la escuela del bien común	104
Desafíos y propuestas para avanzar en la construcción de la escuela pública del bien común	105
Referencias	108
2.3. Crítica de los discursos de la Educación Inclusiva desde la educación como bien común	111
Significados contradictorios de los discursos de inclusión/ exclusión educativa	111
Las trampas de la diversidad, la identidad y la inclusión interpelan la Educación Inclusiva	113
La revisión de la educación inclusiva desde la perspectiva de los comunes, lo público y lo estatal	117
Derivas y atrofia de la función crítica de la investigación en el territorio de la educación inclusiva	120
Referencias	123

2.4. Pedagogía del decrecimiento para superar el capitalismo	127
Introducción	127
Somos Conscientes, pero no queremos admitirlo	129
La Educación como problema o como Solución	130
Desaprender	130
Reaprender	132
Educar para el decrecimiento	134
Educar en el decrecimiento	134
Más allá del Desarrollo Sostenible	136
Referencias	140
 3. LENGUAJES PARA UN PRESENTE EDUCATIVO CRÍTICO	
3.1. Los mejores para el Mundo	145
Las trampas del lenguaje	146
Los fines de la escuela	148
Las características del ciudadano	150
Falacias de la participación	153
Invitación al optimismo	155
Referencias	156
3.2. Surplus Fascism and the Post-Digital Apocalypse in the Age of Anti-Woke Terrorism	157
References	165
3.3. La construcción de una pedagogía digital crítica: resignificación funcional de la tecnología en la enseñanza	167
Antecedentes	167
La pedagogía crítica y la pedagogía digital	168
La pedagogía digital crítica	171
Alfabetización y competencia digital crítica de la ciudadanía	173
Reflexiones finales	175
Referencias	177

Transformar la educación

Reflexiones compartidas

En un mundo atravesado por desigualdades estructurales, crisis ecológicas, tensiones culturales, conflictos armados, transformaciones tecnológicas y sistemas educativos que muchas veces reproducen estructuras de exclusión, formar docentes implica también formar sujetos críticos, comprometidos y capaces de transformar la realidad desde la educación. En este contexto, la pedagogía crítica e inclusiva ofrece un marco teórico y práctico indispensable para repensar la formación docente y la práctica educativa como un proceso profundamente político y ético.

Este libro es, en esencia, una provocación a educadores, estudiantes, activistas y soñadores, para que nos atrevamos a mirar más allá de los límites impuestos, a leer críticamente su realidad, y a construir juntos, una pedagogía que no solo enseñe sobre el mundo, sino que contribuya a transformarlo.

Esta obra nace del deseo de expandir los horizontes de la pedagogía crítica, no solo como una teoría de la educación, sino como una práctica transformadora que se reinventa en diálogo con las realidades contemporáneas. Desde la aportación individual de cada uno de los autores y autoras que la conforman (*por orden de aparición*) Ana María Araujo Freire, Jaume Martínez Bonafé, Henry A. Giroux, Luis Torrejo Egido, Suyapa Martínez Scott, Francisco Imbernon, Miguel López Melero, José Serrano Barrientos, Julio Rogero Anaya, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Miguel Ángel Santos Guerra, Peter McLaren, Antonio Bautista García-Vera, la obra quiere construir espacios horizontales de diálogo para la construcción de saberes colectivos.

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:**

www.octaedro.com

ISBN 978-84-1079-212-8

