

## ***Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base***

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Datos de contacto

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

Recibido: 15/5/2013  
Aceptado: 6/6/2013

### **RESUMEN**

No se trata aquí de cerrar ningún principio universal sobre un modo de racionalidad y unas prácticas políticas y pedagógicas que nunca admitieron una verdad única y excluyente. Se toma ahora el formato de postulado o tesis como inauguración, en el contexto de esta publicación, de un debate que ha de mostrar razonamientos sobre los alcances y los límites de lo que pretendieron y pretenden ser las teorías y las pedagogías críticas. Y es ese diálogo, en cualquier caso, el que pondrá las palabras en su justo lugar, ampliará las miradas ausentes de este texto e iluminará nuevas perspectivas. Lo que se apunta aquí es un bosquejo de los problemas y temas de la pedagogía crítica, entendida como lucha política en el campo social de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** capitalismo, lucha de clases, historicidad, crítica cultural, esfera pública, pedagogía política, educación crítica, emancipación.

## ***Critical pedagogies and theories. Draft of a thesis or base postulates***

### **ABSTRACT**

It is not the intention of this paper to establish any universal principle on a mode of rationality and political and pedagogical practices that never admitted just one, exclusive truth. In the context of this publication a postulate or thesis is taken as a first step of a debate that has to show reasonings on the scope and limits of what critical pedagogies and theories intended and intend to be. It is this dialogue, in any case, which will put words in the right place, expand the missing views in this text and illuminate new perspectives. What is offered here is a sketch of the problems and topics of critical pedagogy understood as a political fight in the social field of education.

**KEYWORDS:** capitalism, class struggle, historicity, cultural critique, public sphere, political pedagogy, critical education, emancipation.

## 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. Las pedagogías críticas pretenden el análisis, la negociación y la transformación de las relaciones sociales complejas entre estructura, conocimiento y poder en el interior de la institución escolar; sabiendo, por otro lado, que esas relaciones sociales y estructurales se inscriben en un más amplio campo social trans-nacional.

## 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, miradas, significados, puntos de vista, formas de decir. 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 hegemónico que no nos deja pensar otras posibilidades escolares y 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 y 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.

Algunos autores, en el contexto difuso de las teorías críticas de los años setenta, anunciaron la «muerte» de la escuela (Reimer) o una sociedad «desescolarizada» (Illich). Las actuales formas de control sobre la producción, la manipulación y la distribución de información y conocimiento, a través de múltiples canales, formatos digitales y redes sociales, acentúan todavía más la crisis del proyecto histórico de la escuela como aparato de reproducción (Bourdieu y Passeron). Pero también, como ya se anunció en aquellas primeras críticas, la transformación del aparato de reproducción en un dispositivo de burocracia (credencialismo y jerarquización) y mercantilización neoliberal.

#### 4

*Crítica de la mercantilización.* Lo que pasa en la escuela, 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 o invisibilizar otros que pudieran mostrar pedagogías fundamentadas en otras racionalidades alternativas. Si hacemos carreras para ver quién es el más rápido, se nos olvida la posibilidad de que haya quién prefiera caminar lento.

## 5

*Crítica de la desmemoria.* Lo que pasa en la escuela no puede explicarse con racionalidades inmediatas, huérfanas, 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 problemas educativos. Pero la desmemoria no solo es torpe. Es también una estrategia de poder que desmoviliza y desarma, porque impide la conciencia del empoderamiento nutrido por los avances de otras racionalidades 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 todo 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 los tiempos y los espacios de aprendizaje, 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 di-  
dático.* 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 las TIC 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 los maestros pueden 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 concientizador del conocimiento escolar y la renovación metodológica coherente con la crítica a esa hegemonía. Cuestiones que vendrían a desplazar el punto de mira hacia la relación de la pedagogía con los procesos productivos y culturales del capitalismo en su fase de desarrollo actual.

## 8

*Crítica de la ideología del profesionalismo en la enseñanza.* Lo que pasa en las escuelas puede ser leído por los profesores 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 y principios 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. En el contexto del Estado español, pero del mismo modo en otros contextos territoriales, se han producido campos de reflexión y experiencias asociativas horizontales que dan indicio de la capacidad y posibilidad de empoderamiento crítico del profesorado. Una tarea de las pedagogías críticas es dar visibilidad y poner en relación esos esfuerzos del trabajo educativo crítico.

## 9

*Crítica de la neutralidad curricular.* Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), 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. 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.* Lo que pasa en las escuelas responde a una compleja relación multicultural, en la que la diferencia se muestra tanto en el ejercicio y relaciones de poder, como en los conflictos y luchas por el derecho a la identidad. 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 lo colectivo sociotécnico.* En las escuelas se recurre a menudo a la actividad colectiva, adecuada a una finalidad o periodo de tiempo. Pero no constituye una premisa, un punto de partida. Lo colectivo como forma de producción política, de experiencia de vida, de ensayo y posibilidad de cooperación, se sublima en la escuela a través de la técnica didáctica del grupo. El grupo en la escuela es sociotécnico, porque constituye un dispositivo dependiente de una finalidad ajena a sí mismo como grupo. El círculo de cultura freiriano, por poner un ejemplo contrario, supone un modo de escucha, de desarrollo de la percepción y de formulación de problemas para el que lo colectivo es esencial porque en su desarrollo existe la posibilidad de abrir preguntas y encontrar claves que permitan reformular la propia experiencia colectiva.

## 13

*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 artefactos y prácticas culturales desde intereses ideológicos y políticos contrahegemónicos. En cualquier caso, insistimos, la batalla por la hegemonía en el discurso educativo no se libra solo entre las paredes del aula.

## 14

*Crítica del academicismo.* Pensar lo que pasa en las escuelas es pensar en el curso de la acción, desde el curso de la acción. La inveterada obsesión por una teoría que guíe la relación educativa, ha institucionalizado, despreciando, la experiencia viva. Aunque no hay teorías cerradas que expliquen la totalidad de la acción, son imprescindibles, sin embargo, las prácticas de teorización, una forma de choque vivencial que nos ayude a desentrañar el sentido de la acción en la que estamos metidos. Reconociendo la contribución de autores relevantes en el campo de la investigación y las teorías socialmente críticas, no es sin embargo el seguimiento académico de estos autores lo que alimenta las teorías críticas. Es una forma de querer vivir condiciones materiales, un sentido de pertenencia a un movimiento de transformación, lo que da sentido y forma a la construcción teórica crítica.

## 15

*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. En determinados discursos progresistas, se le pide al Estado 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; y más incompatible todavía

con la subvención estatal a estos negocios. Sin embargo, las pedagogías críticas saben que el Estado es un territorio de confrontación de la lucha de clases.

## 16

*Crítica a la despolitización de la pedagogía.* 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; es igualmente político porque en la discusión y toma de decisiones sobre el currículum se manifiestan tensiones y conflictos sobre las voces que pueden ser oídas, y los conocimientos que se consideran válidos. Las pedagogías críticas se asumen como políticas porque se vinculan orgánicamente con procesos y movimientos sociales de lucha anticapitalista y transformación social.

## 17

*Crítica a la gentrificación de la (teoría/pedagogía) crítica.* No es casual. Entre la mitad de la década de los setenta y el inicio de los noventa 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 pedagogía 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 políticas, 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, constituyendo un forma de vanguardia de la reestructuración metropolitana, 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. El problema teórico e ideológico que se quiere destacar aquí es el modo en que

nuevos conceptos, lenguajes y modos de problematización significan 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— o por el contrario la gentrificación teórica supone desplazar ese núcleo central por otros componentes culturales e ideológicos. Esto supone también preguntarnos por *quién habla*, quién es el sujeto de la pedagogía, y qué papel gentrificador ha podido jugar la intelectualidad académica y los espacios de poder que ocupa.

## 18

*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. Mientras tanto, parece que alguna forma de pedagogías críticas encuentra la fascinación en nuevas miradas y experiencias hacia lo simbólico (el lenguaje, la culturas, los códigos...) en un proceso creciente de fragmentación hacia el pragmatismo, el cientifismo academicista, la obsesión eficientista y las microetnografías de la impotencia (la pérdida de un proyecto social y pedagógico de transformación conduce a que cada cual hace lo que puede).

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— responden a 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 presentes y 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 de la información y el 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 que las pedagogías críticas ponen en cuestión insuficientemente. Por poner un ejemplo, determinadas políticas de gratuidad del libro de texto, apoyadas cuando no impulsadas desde discursos pedagógicos de la izquierda, muestran el reduccionismo miope con el que la pedagogía política considera la complejidad de la práctica curricular, y por tanto del modo y el porqué de una forma de relación del sujeto —concreto, local y temporalmente situado— con el conocimiento.

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, poscolonialidad, opción sexual, 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. Boaventura de Sousa habla de 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 epistemología 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 citar 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.