

A review of critical pedagogy and the curriculum

Una revisión de la pedagogía crítica y el currículo

Carlos Higuera Ramos^a, María del Rosario Estrada García^b, Diana Juárez Popoca^c

a Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”,
carlos.higuera@imced.edu.mx

b Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”,
rosario.estrada@imced.edu.mx

c Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”,
diana.juarez@imced.edu.mx

Abstract

The transformations that have taken place in Mexico and in the world in recent decades, force us to rethink the pedagogical and philosophical bases on which the higher education curriculum is built so that it responds to the training needs that the new context demands. Critical pedagogy, in particular, is an emancipatory approach that uses research, critical reflection, dialectics and awareness to transform teaching, conceiving this as a process towards the formation of people who transform their social reality. In this theoretical and reflective work, a review is made of the contributions of critical pedagogy to the curriculum in higher education, taking into consideration different positions of thinkers such as Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren and Stephen Kemmis.

Keywords: critical pedagogy; curriculum; higher education; educational transformations in Mexico.

Resumen

Las transformaciones que en México y en el mundo han tenido lugar en las últimas décadas, obligan a replantearnos las bases pedagógicas y filosóficas sobre las que se construye el currículo de la educación superior a fin de que éste dé respuesta a las necesidades formativas que el nuevo contexto exige. La pedagogía crítica, en particular, es un enfoque emancipatore que echa mano de la investigación, la reflexión crítica, la dialéctica y la toma de conciencia para transformar la enseñanza, concibiendo ésta como un proceso hacia la formación de personas transformadoras de su realidad social. En este trabajo, de corte teórico y reflexivo, se hace una revisión de las aportaciones de la pedagogía crítica al currículo en la educación superior tomando en consideración diferentes posturas de pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y Stephen Kemmis.

Palabras clave: pedagogía crítica; currículo; educación superior; transformaciones educativas en México.

1. Introducción

El panorama global y nacional de las últimas décadas se ha visto envuelto en un torbellino de transformaciones. En este contexto cambiante, la educación superior se enfrenta al imperativo de repensar sus bases pedagógicas y filosóficas. El currículo, como eje central de esta formación, debe adaptarse a las nuevas necesidades y retos que la sociedad actual presenta.

En este sentido, la pedagogía crítica surge como un enfoque emancipador que ofrece herramientas valiosas para repensar el currículo de la educación superior. A través de la investigación, la reflexión crítica, la dialéctica y la toma de conciencia, esta corriente pedagógica busca transformar la enseñanza en un proceso de formación integral que empodera a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio en su realidad social.

El presente artículo, de carácter teórico y reflexivo, se adentra en las aportaciones de la pedagogía crítica al currículo en la educación superior. A partir de las ideas de pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren y Stephen Kemmis, se analiza la relevancia de este enfoque para construir un currículo transformador, pertinente y comprometido con la justicia social.

Se exploran conceptos clave como la problematización de la realidad, la educación como praxis, el diálogo como herramienta pedagógica y la formación de sujetos críticos y autónomos. Se argumenta que, al incorporar estos principios en el diseño curricular, la educación superior puede trascender su rol meramente instructivo y convertirse en un espacio de transformación social.

En definitiva, este trabajo busca contribuir a la reflexión crítica sobre el currículo en la educación superior, destacando el papel fundamental que la pedagogía crítica puede desempeñar en la construcción de una formación profesional comprometida con el presente y el futuro de nuestras sociedades.

2. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un concepto que se ha construido con las aportaciones de diversos teóricos desde distintas latitudes. Principalmente sabemos la fuerte raigambre con los postulados de la Teoría Crítica. Se trata de una postura transformadora opuesta al modo de racionalidad hegemónico que intenta configurar la relación entre conocimiento y poder, dentro y fuera de la institución escolar que busca dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos, para la construcción de un mundo más simétrico.

Desde esta visión, la pedagogía crítica, en particular lo que tiene que ver con el currículo, centra su propuesta en la cultura y el contexto, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades: “con las pedagogías críticas se construyen relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad” (Mejía Jiménez, 2011, p. 56)

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica abre una posibilidad para considerar la capacidad de la bondad humana mediante una acción ética que permita reconstruir nuevos escenarios en la sociedad, y en específico, en los contextos escolares. Considera una praxis

revolucionaria en la que exista una coincidencia entre la actividad humana y el cambio de circunstancias desde los medios de los actores en el hecho educativo.

Estos agentes de cambio no nacen, se hacen; para esto es necesario revolucionar la sociedad comenzando con la transformación en su pensar y hacer de cada actor educativo. Cada sujeto hace su propia historia y en ocasiones ya les es dada por sus antepasados, por tanto, es relevante que se modifiquen para dar posibilidad a una sociedad diferente: “Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos” (Ramírez Bravo, 2008, p. 109)

La pedagogía crítica desde los contextos escolares, conduce a que la escuela y los actores que protagonizan este escenario (profesores, estudiantes, administrativos) se cuestionen sobre la construcción del currículo y sobre las maneras en que se hace conocimiento para convertirse en fuerza social. El maestro, siendo una figura relevante en esta postura, desarrolla la pedagogía crítica desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Se puede advertir que la educación es una posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

Un actor protagónico en la transformación que propone la pedagogía crítica, es el maestro, siendo un intérprete de los marcos políticos y sociales que deben enfrentar puesto que, por una parte, atender el comportamiento del sujeto estudiante que cuestiona las condiciones contextuales culturales de su existencia, y por otro interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela.

Desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1969); desde esta perspectiva se pretende que el sujeto realice una lectura de su realidad, con la finalidad de identificar los problemas culturales y sociales como son la baja calidad de la educación, la corrupción, desempleo, vocación, etc. para que pueda develar que esos paradigmas que la cultura le ha impuesto, no son más que cadenas impuestas por el sistema y que ya los ha integrado como parte de su cotidianidad.

Por tanto, es de relevancia el cuestionamiento sobre lo que el sistema educativo ofrece en relación con lo que el contexto necesita, para poder pasar de una cultura dominante a una que cuestiona y critica al estado. Se pretende desde esta visión, establecer un proceso hacia el cambio en la formación social en beneficio de los más débiles. “Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes” (Ramírez Bravo, 2008, p. 109). Algunos de los supuestos que fundamentan la pedagogía crítica son:

1. participación social referida al proceso de concientización de los involucrados para participar de manera democrática en la promoción de un cambio, asumiendo las problemáticas presentes y buscar las alternativas de solución para el futuro;
2. comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, esto permite el fortalecimiento de la intercomunicación uniendo las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida;
3. significación de los imaginarios simbólicos, enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo (Ramírez Bravo, 2008), se percata del estudio de la historia en la que los sujetos involucrados se han construido y constituido que

les permite ser parte de un grupo social comprendiendo su actuar en el contexto como base de la estructura social, se trata de buscar el sentido y significado a una realidad; la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad;

4. humanización de los procesos educativos donde se pretende estimular la habilidad intelectual, el aparato sensorial y el mundo complejo de los sentimientos con la intención de recuperar la integridad del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales;
5. “contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad” (Ramírez Bravo, 2008, p. 111), esto hipotéticamente trata de analizar la realidad que vive el sujeto con la deseada, desde esta postura, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica, de cuestionamiento al contexto;
6. transformación de la realidad social, se vincula con las anteriores puesto que, si se dan, este último supuesto se convierte en proceso y resultado “La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones” (Ramírez Bravo, 2008, p. 112).

Como se puede observar, los puntos anteriores permiten una pedagogía inclusiva, participativa y colaborativa en la que cada miembro es relevante para generar una transformación de su realidad; dicha acción es un ejercicio relevante para acercarse a una democracia participativa legitimando procesos de análisis y crítica. Se requiere, por tanto, la participación y compromiso de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos, quienes tendrían que revisar críticamente y mejorar sus respectivas funciones vinculadas con la educación.

En el contexto de la pedagogía crítica, la estructura curricular supone generar movimientos culturales, políticos y educativos que van gestando las nuevas propuestas educativas. En lo que respecta a los aspectos culturales, se considera su carácter incluyente, que reconoce los imaginarios simbólicos que están inmersos en cada sujeto creando modos diferentes de vida que se oponen a los existentes, donde los grupos, las tradiciones, costumbres, estilos de vida, formas de participación, etc., son relevantes para promover un cambio.

En los movimientos políticos, la pedagogía crítica se cuestiona sobre lo que propone y promueve el sistema educativo y sus dirigentes en turno, interpretando las ideologías dominantes y el discurso que están plasmadas en el currículo en los diferentes niveles educativos; ante esto es relevante que desde esta visión pedagógica se sigan construyendo escenarios para el análisis y la creación de propuestas que inviten al cuestionamiento, a la crítica de lo que existe en los planes y programas de estudio así como en de proceso enseñanza-aprendizaje; de esta forma, construye la conciencia de los reflejos o ecos de la representación de la vida real (Pizarro, 1979).

El tema educativo promueve y provoca que estudiantes, profesores desde su espacio generen propuestas de análisis realizadas a través de un diagnóstico, implementación y evaluación; todo ello desde sus propios procesos metacognitivos buscando atender con objetivos y procedimientos bien estructurados para la obtención de los resultados planteados previamente. En otras palabras, se busca que desarrollen teorías que especifiquen cómo se construyen y utilizan las representaciones cognitivas.

“En la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan

en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales” (Ramírez Bravo, 2008, p.114). El papel de la escuela juega un rol relevante puesto que se concibe como un escenario de investigación y cuestionamiento, de intercambio de cosmovisiones para atender problemáticas que se presenten buscando alternativas, favoreciendo el diálogo, la discusión, el encuentro con los otros; en este sentido, “la escuela se pregunta por qué, para qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar. Así el proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución” (Ramírez Bravo, 2008, p. 114).

En síntesis, se puede señalar que la pedagogía crítica promueve y reconoce al sujeto (profesor, estudiante, administrativo, padre de familia), como agente de cambio social que se ocupa de atender los problemas como parte de la colectividad para ser analizados a la luz de la teoría y la práctica. Por tanto, el currículo se diseña, implementa y evalúa como una posibilidad que cuestiona, juzga, critica a la academia, al estado y a la sociedad.

2.1. Paulo Freire y la pedagogía crítica

“La extensa, compleja y original obra de Paulo Freire (1921-1997) representa uno de los ejemplos más emblemáticos del enfoque crítico en educación” (González Monteagudo, 2007, p. 53). En este apartado se hará referencia a la concepción de la crítica para el pedagogo brasileño.

El análisis de la sociedad que realiza Freire para situar el problema de la educación y que posteriormente se vincula con el currículo puesto que es un espacio donde se articula y forma al sujeto, es un escenario en el cual el nuevo tiempo se engendra. Esto tiene que ver con la relevancia de que es necesario comprender el ayer para transformar el ahora desde las aulas, puesto que es importante la creación en los estudiantes de un comportamiento que lleve a la creación de un tipo de sociedad diferente.

Freire aboga por erradicar la educación bancaria, reduccionista del proceso social, en la que no existe un intercambio intelectual sino una suerte de depósitos por parte del educador, que los estudiantes reciben, guardan y archivan en su memoria, menguando su capacidad crítica y su talento creativo, además de establecer una relación de dependencia con la fuente del saber (Freire, 2005). Freire postula una educación crítica y criticista, un tránsito entre la transición ingenua a la crítica, colocando al hombre en una posición más abierta al contexto en el que se sitúa una política dominante para pasar a una emancipadora; es entonces cuando puntualiza a la pedagogía crítica, esto requiere una reforma educativa. “...se necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 1969, p. 25).

Existe un déficit en la mentalidad de la sociedad postula Freire, que requiere atención para salir de una posición de opresión, se requiere una democratización de la cultura. En la medida en que este fenómeno se organice, la masa participará desde una visión crítica capaz de organizarse como comunidad para un bienestar, cambiar la ingenuidad en crítica (Freire, 2005).

“La pedagogía problematizadora de Freire, plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo” (Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego, y Aristizabal, 2018, p. 3). En la obra de Freire los principios que plantea en el entorno escolar son la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos clave de los procesos de enseñanza. Freire a través de su propuesta de pedagogía crítica, invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la

teoría y se vuelva a la práctica transformada, realizando un proceso cíclico para generar el cambio en la sociedad que lo demanda.

Para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica. Freire combina las antropologías existencialistas y fenomenológicas (con su énfasis sobre la libertad y la subjetividad) con las concepciones marxistas (que ponen el acento en la problemática de la ideología, el poder y la dominación). Esta combinación de perspectivas configura un humanismo socialista de orientación crítica (González Monteagudo, 2007).

Freire (2005) establece las bases de la que sería una educación liberadora en un contexto de dominación en el que una gran mayoría de la población se encuentra oprimida. Esta dominación supone la deshumanización de las personas: tanto opresores como oprimidos están deshumanizados teniendo en cuenta que la cualidad básica de la humanidad es la de ser más que el otro y ambos, inmersos en la realidad opresora, tienen miedo a la libertad, aunque por razones opuestas.

Ese ejercicio intelectual y pragmático realizado por Freire implica una comprensión crítica del hombre como sujeto que está en el mundo y con el mundo. “Las relaciones de los hombres con el mundo son históricas. La actividad humana se produce a partir de la interacción creativa con el entorno, lo cual supone destacar la importancia del trabajo y de la cultura” (Freire, 1990, p. 89).

La conciencia crítica supone desde Freire “la captación tanto de los datos objetivos de la realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, [y] es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja” (Freire, 1989, p. 29). Se puede identificar, que la crítica exige un proceso autorreflexivo del sujeto sobre su entorno en relación con el tiempo y el espacio que permita insertarlo en su cultura, en su historia como protagonista del mismo, como actor y no como espectador.

Este proceso transformador entre espectador y protagonista de su entorno para modificarlo le da el carácter de crítico puesto que sustituye la pasividad, la quietud por ser interrogantes, dialógicos “La crítica es el rasgo fundamental de la mentalidad democrática: “cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es” (Freire, 1989, p. 91). Es mediante la *acción cultural dialógica* que se puede impulsar a los oprimidos para que sean transformadores de su propia realidad, en oposición a la *acción antidialógica* que sirve a los opresores y al mantenimiento de sus estructuras (Freire, 2005).

Freire en *Pedagogía del oprimido*, describe a los educandos como investigadores críticos, apuntando la necesidad del conocimiento crítico de la realidad, de la legitimidad de la duda crítica problematizadora, de la reflexión crítica, de la percepción crítica, del análisis crítico, de la inserción crítica en la realidad y, por supuesto, de la conciencia crítica. Considera también que en la labor educativa está inserta una acción política, cada una como formas de hacer revolución. Tanto el educador como el político son revolucionarios por esencia puesto que deben aspirar a superar la contradicción opresor-oprimido instaurando una sociedad sin clases sociales La acción educativa y la acción política se contemplan como dos formas de llevar a cabo la revolución. Más allá de la invasión cultural, propia de la situación de dominación, se llegará a la revolución cultural permanente (González Monteagudo, 2007).

El objetivo de la práctica educativa progresista consiste, precisamente, en “el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 1996, p. 35). Por eso, es relevante estimular la pregunta entre los estudiantes y la reflexión crítica sobre la pregunta. “La postura crítica, ... es una actitud dialéctica que implica por igual a la teoría y a la práctica:

la práctica docente crítica envuelve el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 1996, p. 43). La práctica educativa progresista implica ciertas actitudes como la tolerancia, el respeto a los otros, la humildad, gusto por la alegría, persistencia en la lucha, rechazo al totalitarismo, etc. Pero junto a esta visión casi espiritual, se encuentra al Freire politizado, crítico: “el sistema capitalismo alcanza en el neoliberalismo globalizador la máxima eficacia de su maldad intrínseca” (Freire, 1996, p. 144).

2.2. Propuestas de Paulo Freire para transformar la educación ancladas en el currículo

El pensador latinoamericano postula el reinventar la educación, que tiene que ver con crear una concepción nueva de la propia pedagogía, misma que debe renovarse. “La nueva educación no debe temer el proceso porque la vida es un proceso, como la lucha, el poder o la educación” (Freire, 2005, p. 129). Desde esta visión freiriana, el currículo debe ser un proceso que tienda al cambio, a la transformación y para esto es necesario provocarlo; sus contenidos, métodos, modelos deben ser sustituidos en vista a la nueva sociedad que se pretende generar. La sociedad está cambiando, así como los procesos económicos, políticos, sociales, así que la educación y, en concreto, el currículo también debe transformarse en función de las demandas con una comprensión diferente del acto de conocer, con la reinención del poder, la creación de un nuevo hombre y mujer, de la comprensión crítica de su entorno, así como del papel que juega en ella.

“La transición exige que la educación se revolucione, se reinvente, en lugar de simplemente reformarse” (Freire, 2005, p. 131). Para que este fenómeno pueda ocurrir es necesario escuchar en el marco del currículo a los participantes del mismo, dejando a un lado los viejos autoritarismos rancios que no se destruyen de golpe, a pesar del poder pedagógico de lucha por el cambio en aras el bien común. Para esto es necesario que cada uno de los involucrados, acepte ese proceso de cambio, de recreación de todos, porque sólo recreándonos individualmente y socialmente se transformará la sociedad.

De esta manera, los grandes retos que se nos presentan desde la historicidad, es poder conquistar una cultura que responda a su propia realidad cultural, y de esta manera participen los diversas formas y expresiones sociales, ejerciendo así, una instalación democrática desde donde se genere una “nueva concepción del poder y del lenguaje, de la literatura y la pedagogía, una sociedad en la que todos juntos converjan lo nacional y popular” (Freire, 2005, p. 85).

De lo anterior, se puede deducir que es necesario en el campo curricular que todas las expresiones sean plasmadas en el mismo de una manera horizontal, participando alumnos, docentes, directivos, egresados, empleadores, diseñadores curriculares, expertos externos, etc., donde el diálogo y el trabajo colaborativo sean los que guíen el proceso de un cambio curricular.

Algunas consideraciones que deben permear en el currículo son aquellas en las que más que enseñar contenidos, se busque descubrir la razón de ser del hecho educativo provocando la inquietud de sus participantes, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por lo mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado. En un tiempo en que la información abunda, no puede ser más pertinente una formación en la que cada individuo lejos de constituirse en un repositorio de datos sea un agente de cambio, un aprendiz permanente capaz de transformar la información en conocimiento.

Entre los principios que postula Freire para la formación de educadores y que pueden ser

considerados como ejes principales para la construcción de una propuesta del currículo en educación superior, son:

1. el educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a crearla y recrearla;
2. la formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su contenido;
3. la formación del educador debe ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace;
4. la práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento;
5. el programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela ;
6. el programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos:
 - la fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la nueva propuesta;
 - la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano ;
 - la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere.

Este programa asume múltiples y variadas formas. Entender al currículo desde esta visión en la actualidad, implica un trabajo colaborativo al interior y exterior de la escuela mediante un agrupamiento de diferentes visiones, perspectivas, personajes con un acompañamiento de la acción-reflexión-acción de los involucrados que actúan en las escuelas; comprende la explicación y análisis de la práctica pedagógica, levantamiento de temas de análisis de la práctica que requiere fundamentación teórica y el re-análisis de la práctica pedagógica, considerando la reflexión sobre la práctica y la reflexión teórica.

Respecto a las instituciones, Freire (2005) considera que es necesario que la experiencia de las universidades esté presente el conocimiento que permita apropiarse y repensar la enseñanza y sus propios modelos de investigación. En este sentido este autor le da un papel preponderante a la escuela puesto que es donde se gestan las nuevas propuestas curriculares, valorando el conocimiento que cada uno de los participantes en el mismo tienen para provocar un cambio generando un trabajo en la escuela que sea relevante y significativo para la formación del futuro profesional de la educación.

Freire defiende en este sentido, que la educación que debe permear en el currículo es una pedagogía crítico-analítica, una pedagogía de la pregunta. El espacio público, como la escuela, es o debería ser un lugar para que exista el diálogo así como una crítica sostenida a la epistemología en turno. De este modo, la escuela debe propiciar en el alumnado la capacidad de cuestionar su entorno, realidad y a la vez, generar procesos de colectivización del conocimiento, debe ser el lugar donde se den cita los distintos saberes y mundos de vida (Freire, 1997).

Por lo anterior se puede apreciar que existe un trabajo arduo por realizar en las escuelas de hoy en día, es necesario revertir las prácticas educativas y conseguir un trabajo donde la relación dialógica suceda de verdad. Una educación problematizadora, dentro de la cual las personas se educan entre sí. Eso implica un enfoque reflexivo, crítico y transformador, donde las personas sean capaces de conocer el mundo que les rodea y, además, interpretarlo.

2.3. Razonamientos de Henry Giroux a la pedagogía crítica

Desde los supuestos de este pensador, las cuestiones centrales para construir una pedagogía crítica son las que abordan el problema de cómo se puede contribuir para que los estudiantes, en particular a los de las clases oprimidas, re-conozcan que la cultura escolar dominante no es de hecho neutral, ni está por lo general al servicio de sus necesidades; en este sentido, exige un comportamiento participativo de crítica, de juicio a los involucrados en el hecho educativo para develar los mitos, mentiras e injusticias que anidan en el corazón de la cultura escolar dominante y que se elabore una propuesta que integre y no prescinda de la historia y la práctica crítica. Esta actividad reclama un tipo de diálogo y de crítica que desenmascare los esfuerzos de la cultura escolar dominante por prescindir de la historia, al tiempo que suscite la pregunta acerca de los presupuestos y prácticas subyacentes a las experiencias de la vida escolar de cada día.

“El conocimiento debe ponerse en relación con el tema del poder, lo que sugiere que educadores y demás personas implicadas en la escuela han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento en cuestión” (Giroux, 1997, p.40). La teoría invita a cuestionarse en relación a la participación de los actores educativos, principalmente, educadores y estudiantes: ¿qué ha hecho esta sociedad de mí, y que yo no quiero ya ser? Dicho de otro modo, una forma crítica de conocimiento aclararía a profesores y estudiantes la forma de asimilar los aspectos más radicales y positivos de la cultura dominante y subordinada. Un conocimiento de esa categoría debe ofrecer motivos para participar de una nueva sociedad y de formas de relación social que estén libres de la patología del racismo, del sexismo y de la dominación clasista.

“Giroux ha conseguido poner los fundamentos para una teoría social crítica de la instrucción escolar que ofrece especiales posibilidades para educadores, políticos, teóricos sociales y, en un grado no menor, para estudiantes” (McLaren, 1988, p. 6). Este autor ha sido uno de los críticos de la teoría social y ha puesto en entredicho la premisa de que las escuelas funcionan como uno de los mecanismos centrales para el desarrollo del orden social democrático e igualitario. “Su análisis del resurgimiento neoconservador en educación ha ayudado a descubrir la lógica por medio de la cual el movimiento elitista ha sido capaz de camuflar su deserción en materia de equidad y reforma social” (McLaren, 1988, p. 12).

Por otro lado, también critica las posturas progresistas que han institucionalizado el currículum de acuerdo con imperativos de la industria, socavando los valores democráticos que están en la base de la postura liberal; uno de los méritos de Giroux ha sido el desenmascarar la desigualdad de los intereses personales que compiten en el orden social. Puede advertirse que la obra de Giroux “está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos” (McLaren, 1988, p. 7).

Se aprecia que existe un interés por resaltar el papel de los principales actores del rol educativo, en específico a los estudiantes y docentes, puesto que en ellos surge un proceso de transformación social en un contexto determinado en beneficio de una democracia más justa y equitativa.

En la propuesta de Giroux se lee entre líneas que el tema principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención.

Es el desarrollo de un lenguaje que a los educadores y a otros les permita desvelar y comprender el nexo existente entre instrucción escolar, relaciones sociales que informan dicha instrucción, y las necesidades y competencias producto de la historia que los estudiantes llevan a la escuela (McLaren, 1988, p. 8).

La participación activa de estudiantes y docentes resulta preponderante para la transformación del currículo, puesto que sus propuestas e ideas surgen de los problemas reales en contextos concretos; estos sujetos están dotados de capacidad para trascender su ubicación histórica que les ha asignado la cultura heredada. En esta línea se puede precisar que cada participante es capaz de utilizar su experiencia, su conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos de su devenir, en este caso concreto, de su participación crítica en la construcción de un currículo incluyente, para que como dice Giroux, puedan ser *al mismo tiempo* productores y productos de la historia.

Un concepto que introduce Giroux en el trabajo de asentar los fundamentos a una reforma educativa, es que los educadores críticos atiendan el proceso de resistencia; en esta teoría se pone especial atención al cúmulo de experiencias y cosmovisiones de los estudiantes para acercarse a comprender determinados aspectos como son la identidad, la política y el sentido. Este teórico señala que “es esencial que las escuelas sean contempladas como lugar de lucha y de posibilidad, y que los profesores se vean apoyados en sus esfuerzos por comprender y a la vez transformar las escuelas entendidas como instituciones de lucha democrática” (McLaren, 1988, p. 13).

Se puede apuntar que se hace un énfasis en la labor del docente que, entre muchas de sus actividades, se requiere que descubra cómo construyen sus estudiantes activamente el significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad transformadora que se encuentran en la cosmovisión, en la experiencia de cada estudiante.

Desde esta perspectiva, Giroux considera relevante acrecentar el valor de esta posibilidad que tiene el docente de hacer que el conocimiento sea relevante y útil para la vida de los estudiantes, de tal manera que tengan voz y voto; en este sentido “ los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes” (McLaren, 1988, p. 14).

Se trata en esta teoría que la experiencia de los estudiantes se convierta en algo problemático y crítico y que aprehendan de ella; esto provoca que puedan reconocer las implicaciones políticas y morales de sus propias experiencias. En este sentido, los profesores deben desarrollar un determinado enfoque pedagógico en el que la experiencia del estudiante no sea aprobada de manera absoluta, sino que ella misma les permita ser críticos de su entorno y partícipes de su modificación. Se trata pues de que el profesor forme a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general. Esto se acerca a lo que Giroux propone por medio del debate, el diálogo y el intercambio de opiniones.

“Según Giroux, un avance esencial que facilitaría el que los profesores pusieran en tela de juicio los «régimenes de verdad» existentes, especialmente en la medida en que éstos influyen en aspectos curriculares y pedagógicos” (McLaren, 1988, p. 15). Esto que establece este teórico puede lograrse de la mejor manera si los profesores asumen el papel de intelectuales transformativos que emprenden desde su espacio áulico y de investigación; esto se convertiría en una práctica de transformación social del currículo en donde es

esencial poner atención para el bienestar de la comunidad, en este caso universitaria, misma que, si es de atención y preocupación de los actores principales, se puede recuperar una comunidad de valores compartidos fomentando un discurso público común democrático, donde cada sujeto participante tenga voz para la transformación de una realidad que requiere ser atendida.

Este teórico tiene un espíritu inspirador, debido a que considera una *pedagogía de la posibilidad*, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente. “Una pedagogía crítica reconoce las contradicciones existentes entre la apertura de las capacidades humanas que nosotros estimulamos en una sociedad democrática y las formas culturales que se nos ofrecen y dentro de las cuales vivimos nuestras vidas” (McLaren, 1988, p. 17).

En esta línea de pensamiento, se puede interpretar que Giroux considera que la pedagogía seguirá teniendo razón de ser mientras existan tensiones y contradicciones entre lo que es y lo que debe ser, de ahí la relevancia de la participación de actores involucrados en la transformación que les permita la articulación de los objetivos del currículo con las metas y condiciones de la enseñanza como parte de un proyecto, mismas que deben responder a los desafíos que plantea la sociedad actual, como una verdad situacional y relacional. “Una pedagogía de la liberación no tiene respuestas últimas. Está siempre en marcha” (McLaren, 1988).

Existe entonces, un compromiso cotidiano de estudiantes, profesores y de la comunidad en general, interesados en la construcción de un currículo diferente, innovador, por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente atendiendo lo que la sociedad requiere. Esto es lo que para Giroux sería una pedagogía crítica.

En suma, cabría esta interrogante planteada por Giroux ¿Está el campo del curriculum en estado de estancamiento, incapaz de desarrollar tanto intenciones emancipadoras como nuevas posibilidades curriculares? Esta interrogante provoca un ejercicio de autorreflexión al interior de las instituciones que trata de desmantelar formas de falsas conciencias y relaciones sociales ideológicamente congeladas, todo lo cual se camufla normalmente bajo la etiqueta de leyes universales o peor aún de estancamiento del currículo de los programas educativos. Por tanto, es de urgencia atender esta dimensión que sugiere un proceso de aprendizaje en el que pensamiento y acción sufrirían la mediación de dimensiones cognitivas, afectivas y morales específicas.

Desde la perspectiva del modelo dominante, que sería la escuela tecnocrática, Giroux sostiene que “el conocimiento es tratado básicamente como una esfera de hechos objetivos. Es decir, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone” (Giroux, 1997, p. 47). En este sentido, como realidad externa, el conocimiento está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. Es de identificar que no se contempla al conocimiento como algo a ser cuestionado, analizado o negociado, sino que se convierte en algo que puede administrarse y dominarse. En este caso el conocimiento queda separado del proceso autoformativo de generación del conjunto de significados propio de cada uno, un proceso que implica una relación interpretativa entre sujeto cognoscente y objeto conocido.

Por otro lado, está la propuesta de la nueva sociología del curriculum; esta propuesta tiene sus raíces en filosofías continentales tan diversas como el existencialismo, el psicoanálisis, el marxismo y la fenomenología.

En el campo del currículo desde la visión de la pedagogía crítica y desde la sociología del

currículum, se defiende el hecho de que las escuelas formen parte de un proceso societario más amplio y que, por eso mismo, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico; en este sentido se puede advertir que “el currículum es contemplado como una selección extraída de la cultura más amplia” (Giroux, 1997, p. 50). Desde esta perspectiva, existe la necesidad de que se contemple principalmente a la escuela y a la sociedad para poder incursionar en el ámbito del curricular, puesto que son estos escenarios los protagonistas donde el currículo se insertará, que ambas obedecen a un determinado contexto de orden político e ideológico; sin embargo, debe ser la escuela como centro para poder proponer un diseño curricular.

“Este enfoque aboga por formas de currículum que van más allá de hacernos tomar conciencia de que el conocimiento es una construcción social” (Giroux, 1997, p. 52). Se aprecia que, desde esta perspectiva, en el currículo se debe reflejar formas de comprensión más cercanos a un contexto real, a una verdad en la que actuará, fuera de los discursos políticos e ideológicos.

A partir de que el currículum es generador de formas de emancipación tanto de manera singular como en la colectividad, es necesario generar un lenguaje capaz de expresar una racionalización del espacio social (Giroux, 1997). Desde este autor su propuesta va encaminada a establecer un contexto que permita a los actores involucrados descubrir y desarrollar su autocomprensión de la realidad en la que están inmersos para poder actuar en consecuencia; para ello, la sociología del currículo proporciona posibilidades para que sea más flexible y humanizador.

La fundamentación para un nuevo tipo de currículum ha de ser tan profundamente histórica como crítica. De hecho, la sensibilidad crítica tiene que contemplarse como una extensión de la conciencia histórica. La génesis, desarrollo y despliegue de ideas, relaciones sociales y modos de búsqueda y evaluación, han de verse como parte de un desarrollo en curso de condiciones sociales complejas e históricamente relacionadas de formaciones (Giroux, 1997).

El nuevo tipo de currículo que se plantea desde esta visión, se considera que puede atenderse desde un enfoque personal en el sentido de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica; se entiende entonces que el hecho de atender las particularidades y además las necesidades sociales, ellas se vinculan, a partir de su experiencia a participar en múltiples lenguajes y formas de capital cultural, entendiendo este último como el cúmulo de significados, gustos, cosmovisiones, estilo, etc. Ante esto es de relevancia reconocer la participación de los docentes, estudiantes, administrativos y, en general, la comunidad educativa para favorecer un pluralismo cultural que enfrente un sistema cultural dominante. El conocimiento que se va construyendo en este recorrido ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales del aula que permitan el debate y las comunicaciones.

La lucha en favor de un nuevo tipo de racionalidad curricular no puede enfocarse como una tarea puramente técnica. Ha de contemplarse como una lucha social profundamente comprometida con lo que Herbert Marcuse ha denominado atinadamente “la emancipación de la sensibilidad, de la razón y la imaginación en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad” (Giroux, 1997, p. 54). En este sentido, la nueva sociología del currículum ha contribuido a hacer esta lucha un poco más fácil. El resto depende de nosotros.

2.3. La pedagogía crítica de Peter McLaren

Para este teórico “La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante” (McLaren, 2003, p. 256). Se opone a los críticos liberales y conservadores proponiendo centrarse sobre todo en la economía política de la escuela, el estado y la educación, así como en la construcción de la subjetividad del estudiante. Se busca desde esta perspectiva habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.

“La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa curar, reparar y transformar al mundo... proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza” (McLaren, 2003, p. 256). Se busca despertar en los sujetos el espíritu crítico y revolucionario abierto al cambio, a la liberación de las presiones para construir un mundo diferente.

Los teóricos de esta corriente consideran relevante el papel que tiene el maestro y la escuela a unir el conocimiento con el poder para aprovecharlo en el desarrollo del estudiante con una formación crítica-reflexiva. Dan prioridad a lo social, cultural, político y económico para comprender la forma en cómo trabaja la escuela contemporánea.

“La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo” (McLaren, 2003, p. 258); lo anterior ha llevado a los investigadores críticos a emprender una reconstrucción de lo que significa ser escolarizado. Esto exige un compromiso por generar un cambio social atendiendo primordialmente a los grupos subordinados y marginados. Esta pedagogía se cuestiona los presupuestos de la educación, y compromete con las formas en que se genera el aprendizaje además de dar poder al sujeto y de la transformación de su entorno; además desde esta postura los teóricos críticos proponen sacar la teoría de la academia e incorporarla a la práctica educativa.

Desde la postura teórica de McLaren, el currículum representa “la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad” (McLaren, 2003, p. 287). Más en específico y realizando un ejercicio interpretativo, los teóricos críticos están interesados en cómo lo plasmado en el currículum beneficia a los grupos dominantes y excluye a los subordinados; esto lo señalan refiriéndose en particular al currículum oculto, lo cual es de poner atención y cuestionarse qué es lo que está plasmado en los planes y programas de estudio que propone el Estado.

“El currículum oculto se refiere a *los resultados explícitos del proceso escolar*” (McLaren, 2003, p. 287). En este sentido, los educadores críticos reconocen que en el espacio áulico los maestros moldean a los estudiantes por medio de las diferentes situaciones de aprendizaje implantadas en los programas educativos, con los reglamentos diseñados para controlar. “El currículum oculto trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las lecciones formalmente programadas” (McLaren, 2003, p. 288); esto forma parte de una presión que ejerce el estado para vigilar si se están llevando a cabo el currículo como es propuesto; por tanto, se puede decir que los estudiantes son inducidos a cumplir con las ideologías dominantes y las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad.

“Los teóricos críticos de la educación ven al currículum como una forma de *política cultural*, esto es, como parte de la dimensión sociocultural del proceso escolar” (McLaren, 2003, p. 289). Esta visión permite analizar las consecuencias políticas de la convivencia

entre maestro y estudiante que traen consigo impregnada una cultura dominante o subordinada. Se considera que ver al currículo como una forma de política cultural presupone “que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea” (McLaren, 2003, p. 289).

Impregnar un currículum en la política cultural consiste en vincular la teoría con la práctica, en donde los maestros puedan examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales dominantes que les permita desarrollar un lenguaje de crítica para cuestionar los intereses e ideologías impuestas por el estado; se considera además relevante, la creación de prácticas de enseñanza alternativas que empoderen a los estudiantes en el entorno que se desenvuelven dentro y fuera del entorno escolar.

2.4. Stephen Kemmis currículo y teoría crítica

Desde la perspectiva de Stephen Kemmis, “el currículum es la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (Kemmis, 1993, p. 12). Toma en consideración la naturaleza, el origen, la génesis del currículum para construir una teoría. El currículum lo entiende como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social. En este sentido los actores principales son estudiantes y profesores que mediante el ejercicio de la teoría y práctica del currículo pueden transformar su contexto educativo. Este vínculo entre la teoría y la práctica cobran relevancia “Las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría-práctica) en cuanto históricamente formada, socialmente construida y práctica” (Kemmis, 1993, p. 15).

Si bien los trabajos realizados por Tyler y Stenhouse han sido de gran aportación a la teoría curricular al rescatar la figura del profesor como un investigador que plantea una teoría del currículo de manera organizada desarrollando una autocrítica de la teoría y de la práctica curricular que efectúa en su quehacer profesional; esta actividad sugiere posteriormente una reflexión en el sentido de que la “profesión docente puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del estado en la educación contemporánea” (Kemmis, 1993, p. 78).

Kemmis (1993) realiza un análisis interesante, del que desprende la afirmación de que el currículum está plasmado de ideas, conocimientos, valores que el Estado quiere imponer en la sociedad; esto lo imprime en los planes y programas de estudio que son diseñados, si con la participación de profesionales de la educación, de docentes; pero que trabajan en lo individual y en ocasiones fuera de contexto, dejando la teoría del currículo en manos de expertos extraños a la escuela. Plantea por lo contrario un currículum en donde exista la colaboración de los que están inmersos en la escuela, y de otras personas relacionadas con la educación de las escuelas a plantear ideas, juicios, razonamientos críticos del proceso educativo que vayan perfiladas a tender lo que la sociedad requiere, aunque vayan en contra de lo que impone el estado; es decir, que cuestione lo que el estado quiere imponer en el currículum, no sólo en teoría (a través de ideas críticas), sino también en la práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica).

La teoría crítica del currículum invita a estudiantes, profesores, instituciones, a expertos en el tema, al trabajo cooperativo, a la reflexión para oponerse y cambiar perspectivas y prácticas educativas que se consideran inmutables y no convienen al desarrollo de la sociedad. La teoría crítica del currículo se cuestiona “...en cómo la escolaridad funciona

para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno” (Kemmis, 1993, p. 80).

“La teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas (1972; 1974) describe como un interés emancipador” (Kemmis, 1993, p. 80). Por el interés que el autor plantea por la emancipación y su especial forma de razonamiento de la teoría del currículum, adopta una forma un constructo diferente a lo planteado por Tyler o Stenhouse; Kemmis propone una crítica ideológica en la que un concepto que desarrolla cobra relevancia para la construcción de la teoría crítica del currículum, es el razonamiento dialéctico.

Habermas utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica en diferentes formas de teoría social, y a partir de ello, puede mostrar el carácter de la elaboración teórica crítica del currículum (Kemmis, 1993, p. 79).

Lo anterior significa que se analiza trabajando en los pares sin desvinculase uno de otro, superando los dualismos (uno frente a los otros, individuo frente a sociedad, naturaleza frente a educación); sino que adoptar como principio la unidad de los opuestos “según la cual el pensador trata de superar las dos posturas opuestas y de comprender cómo se relacionan entre sí” (Kemmis, 1993, p. 83). Este tipo de razonamiento comprende la dinámica social a la que integra la teoría y la práctica construidas y desarrolladas. En este sentido realiza una analogía con el estado y la escolaridad al reflexionar y cuestionarse cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad. Este razonamiento de la unión de los opuestos realiza un ejercicio relevante enmarcado en contradicciones al estudiar a la teoría y la práctica en una situación concreta.

Kemmis, en sus razonamientos y recorrido investigativo para la aportación a la teoría social crítica, toma como referencia a Habermas puesto que plantea el concepto emancipador que trata de “un interés por la autonomía y la libertad racionales que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” (Kemmis, 1993, p. 87) para Habermas así se construye la ciencia social crítica.

Muchas reflexiones al respecto existen, una que resalta y resume es bajo la premisa los filósofos solamente han interpretado el mundo de diversos modos... lo importante es cambiarlo. Desde esta perspectiva, una ciencia crítica de la educación y en concreto, en el currículum de la educación superior, debe plantearse no sólo interpretar el hecho educativo, esto es en un primer momento, para posteriormente, transformarlo, modificarlo, innovarlo mediante la organización de un proceso en el que participe la comunidad de manera colaborativa para poner en práctica los valores educativos.

La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (Kemmis, 1993, p. 94).

3. Transformación educativa en México

El inicio de la globalización, como señalan algunos autores como Raúl Fonet Betancourt, ocurre con la fundación de las universidades en el Nuevo Mundo, pero de esta manera, como una forma negativa, porque no respondía en principio a la propia determinación y condiciones concretas de una cultura y más bien como una corrección civilizatoria a partir del currículo y las formas de enseñanza (Fonet-Betancourt, 2017).

En América Latina, como hemos visto, la pedagogía crítica toma mayor relevancia con el educador brasileño Paulo Freire; quizá uno de los principales ejemplos de la puesta en marcha del currículo en la teoría crítica en la Educación Superior en México en lo que va de la primera mitad del siglo XXI, es la formación de las recientes universidades interculturales, que actualmente cuenta con once en el país, y que tienen como propósito el reconocer los saberes contextuales con currículos de estudio centrados en los saberes de cada región, y recogiendo estas propias experiencias contextualizadas. Atendiendo a la dimensión lingüística, social y tradicional que solo de esta manera, puede atender las verdaderas urgencias y problemas locales para mejorar las condiciones de posibilidad.

Dicho sea de paso, uno de los elementos que consideramos puede aportar la pedagogía crítica en México es la educación intercultural, que el filósofo Raúl Fonet Betancourt ubica a partir del movimiento zapatista de enero de 1994, como un momento histórico que orientó las preocupaciones y reflexiones en torno al conflicto indigenista, fue por tener una cimentación ética del reconocimiento de la cultural del otro (Fonet-Betancourt, 2007).

Podemos afirmar que, el caso, por ejemplo, en Michoacán, recuperan el estudio lingüístico que se manifiesta en el estudio de la lengua purépecha (recordando que en México las 68 lenguas que se hablan amplían y a la vez, han complejizado los procesos de enseñanza con la visión monolingüe de enseñanza), además de particular atención a los recursos, formas de vida y prácticas culturales, así como tradiciones de cada región.

En este orden de ideas, no queremos dejar de citar este fragmento de entrevista al educador mexicano Arturo Ornelas, uno de los alumnos de Paulo Freire, que a pregunta expresa señala: En las universidades de América Latina ¿cómo salimos de la educación bancaria, ¿cómo des-universalizamos la universidad, ¿cómo orientamos la universalidad hacia una práctica de la libertad, o cómo debería existir la universidad?

Es relevante referirnos y recordar que nosotros tuvimos universidades: Los Calmecac y los Módulos, ellos registraban los conocimientos de cada persona haciendo interacciones. En Oaxaca lo acabo de vivir, en esas universidades el conocimiento era un conjunto de ideas que constituían una solución a problemas que se tenían en la vida cotidiana. No era una educación unilateral sino multilateral (Lizardi, 2022).

De esta manera, podemos repensar que las condiciones de currículo como una dimensión de la organización epistemológica de los saberes que debe o tiene una referencia directa con la propia comunidad, en las universidades interculturales en México llevan un avance en repensar nuestros contextos y, además, posibilitar saberes contextuales, currículo al servicio de la y por la comunidad.

4. Conclusiones

Entre las posturas más recurrentes de los pensadores de la pedagogía crítica podemos identificar una propuesta educativa emancipadora o liberadora, la reivindicación de la

subjetividad, la implementación del método dialéctico, la integración de teoría y práctica, la problematización, la participación y la importancia del contexto histórico-social. Desde esta perspectiva, se cuestionan los enfoques positivistas que han prevalecido y que resultan incompatibles con una realidad en constante transformación, además de que suprimen el carácter político e histórico de la educación, sirviendo así a los intereses de los grupos sociales hegemónicos.

El currículo no es un cuerpo neutro de estudios y prácticas; puede ser planteado con la intención de perpetuar el *statu quo* o bien para transformarlo. El futuro nos demanda radicalidad: una propuesta educativa desde la pedagogía crítica que desafíe los supuestos heredados y genere nuevas y mejores realidades. En definitiva, vincular la enseñanza y el aprendizaje con la mejora del mundo (Giroux, 1997).

La educación superior se constituye, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, como un escenario libre y democrático, en el que se rechaza la reproducción cultural acrítica del *establishment*, cuestionando incisivamente las relaciones de poder que tienen lugar en el ámbito escolar y social, para identificar aquellas prácticas que perpetúan la desigualdad, con el ánimo de rebelarse ante ellas y transformarlas.

Una propuesta desde la pedagogía crítica implica no sólo la construcción de relaciones democráticas entre educador y educando en las que tenga lugar un diálogo horizontal, sino trascender más allá de las fronteras del tiempo y el espacio escolar, para cuestionar el orden social autoritario. A ello hay que agregar que educar para la transformación de una realidad plagada de desigualdad e injusticia, implica el fomento de la comprensión, la empatía, la aceptación de la diversidad, la solidaridad y la colaboración.

Finalmente, hemos revisado a partir de la propuesta de Freire, Kemmis, Giroux, las principales bases teóricas para repensar un currículo como una forma de organizar saberes de acuerdo al contexto y a las propias circunstancias en educación superior, de esta manera, no solo se debe establecer ciertos criterios o normas desde la pedagogía crítica, sino una reelaboración de los propios saberes contextuales, pensar de esta manera la interculturalidad en las universidades interculturales en México lo ponemos como ejemplo, como alternativas en educación superior que ofrecen, de acuerdo a sus propios mundos de vida y espacios de transformación educativa.

Referencias

- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, 3, 23–40. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/solar-003-03.pdf>(ver. 25.03.2024).
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico

- y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53–64. <https://core.ac.uk/download/pdf/157757518.pdf> (ver. 10.05.2024).
- Kemmis, S. (1993). *El currículo. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: CEAAL.
- McLaren, P. (1988). Prefacio. Teoría crítica y significado de la esperanza. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 11-22). Paidós.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ordóñez Peñalongo, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 26(2), 185–196. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026218.pdf> (ver. 08.02.2024).
- Lizardi, A. O. (2022). La presencia de Paulo Freire. En C. H. Ramos, *Hacia una nueva pedagogía latinoamericana* (pp. 11-17). Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Pizarro, N. (1979) *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Madrid: Comunicación.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108–119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf> (ver. 15.06.2024).
- Sánchez, N., Sandoval, M., Goyeneche, L., Gallego, E., y Aristizabal, Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41.