

---

# PRÓLOGO

## LAS AVENTURAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Luis Arizmendi

Las aventuras de la pedagogía crítica en el curso del siglo XX son múltiples y sumamente profundas. De ellas derivan lecciones decisivas que pueden reconocerse por su apertura de horizontes inéditos de conceptualización de la enseñanza e innovaciones humanistas de procesos educativos tanto en Europa como en América, y esto significa no sólo en América Latina sino también en EU. La pedagogía crítica siempre se ha caracterizado por asumir los desafíos más difíciles de la educación en la modernidad. Su apogeo es necesariamente circular: la condición vital *sine qua non* de la científicidad es la criticidad y, complementariamente, la condición vital *sine qua non* de la criticidad es la científicidad. Así constituye el motor de una visión de la pedagogía comprometida en contribuir a educar sujetos capacitados creativamente para inventar alternativas ante los problemas más acuciantes de nuestra era. Sin duda, es de una relevancia de primer orden que, en el marco de los complejos desafíos que encara actualmente el sistema educativo en nuestro país, sea publicado *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad*. Obra que coordina, de modo indudablemente fértil y riguroso, la investigadora del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional, la Doctora Mara Rosas.

A partir de ofrecer contribuciones desde un amplio abanico de perspectivas disciplinarias, este texto ofrece aportaciones para enriquecer el proceso educativo en el Instituto Tecnológico de Puebla, así como también para las diversas

instituciones que participan en su elaboración, aunque es justo poner énfasis en que adquiere un significado especial para el complejo y prometedor proceso de transición histórica en el cual se encuentra inserto el IPN. El año 2017 será de impacto histórico para el IPN, ya que los preparativos para la realización de un congreso refundacional, acordado desde 2014, ya han arrancado. El Congreso Nacional Politécnico será un acontecimiento inédito que definirá el futuro del IPN. En la historia del sistema educativo mexicano únicamente han existido dos congresos nacionales: el de la UNAM en 1990, y el que el IPN tiene actualmente en gestación. Abrir la perspectiva para evaluar multidisciplinariamente el impacto que para el nacimiento del IPN del siglo XXI podría cumplir la interiorización de la pedagogía crítica en su sistema de enseñanza es extremadamente positivo.

No tendría sentido alguno hablar del IPN del siglo XXI como si fuera sinónimo del IPN en el siglo XXI. Mientras la segunda expresión alude puramente a una ubicación temporal, sin mayor significado, la primera anuncia una potencialidad fresca y prometedora: el nacimiento de un nuevo IPN que a partir de heredar toda la fuerza creativa de su proyecto fundacional en el siglo pasado, lo actualice comprometido con asumir la edificación y la propulsión de alternativas ante los profundos desafíos que la crisis global del siglo XXI acarrea para México. El IPN del nuevo siglo sólo podría ser un IPN que asumiera internamente con todos sus alcances la educación de una juventud capacitada para estar a la altura de los retos históricos del México del siglo XXI.

Desde el inicio de sus aventuras ha sido declarado que el fundamento heurístico de la pedagogía crítica lo constituye la Teoría Crítica. Su primera raíz se encuentra en la Escuela de Frankfurt, ante todo en Adorno. En América Latina, la teoría de la acción dialógica como plataforma de la pedagogía crítica es la punta de lanza de la sólida aportación de Paulo Freire. Mientras que en EU, la propuesta de superación de la “máquina de la desimaginación” constituye la contribución más reciente de Henry Giroux a la pedagogía crítica americana. En México, *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad* presenta la invitación a hacer de un sendero una avenida, es decir, a volver la pedagogía crítica una acción dialógica multi y transdisciplinaria comprometida con la juventud mexicana y el desarrollo del sistema educativo de nivel superior para la invención, tanto teórica como práctica, de opciones ante la crisis de nuestra era.

Derivado de la crítica a la modernidad capitalista forjada en *Dialéctica de la Ilustración* (Trotta, 1994), el agudo ensayo de Adorno titulado “La educación después de Auschwitz” –incluido en la colección *Consignas*, (Aморrortu, 1973)–, conforma uno de los escritos paradigmáticos fundacionales de la pedagogía crítica.

Aunque es múltiplemente polisémico, el significado del concepto Ilustración en Adorno y Horkheimer, esencialmente, se encuentra dirigido a dar cuenta de dos negaciones. La primera, desde dentro de la Ilustración, el proyecto de poner la razón y el desarrollo de la instrumentalidad técnica al servicio del mejoramiento de la vida civilizada ha generado su negación por la marcha de la dominación histórica en Occidente llegando al punto, en la modernidad capitalista, de desembocar en el reemplazo de la civilización por la barbarie con el Estado hitleriano y la complicidad de la nación alemana. Desde esa óptica es que cuestionan el modo en que la industria cultural mantiene al sujeto como masa –esto es, como un sujeto integrado que no consigue superar el hecho de ser reducido, una y otra vez, a mero objeto de la acción política que sobre él se ejecuta y lo moldea–. De ahí que formulen: “la Ilustración se transforma, al servicio del presente, en el engaño total de las masas” (1994: 95). Sin embargo, y en esto reside la segunda negación, sin ser destino ni estar definido de antemano, porque para ellos el futuro no está compuesto al modo de una línea ineluctable, esa negación potencialmente podría ser negada si el poder utopista de la Ilustración fuera desarrollado contra la legalidad que introduce la barbarie en la modernidad. En este sentido, la Teoría Crítica constituye un horizonte de intelección que “atribuye a la verdad un momento temporal, en lugar de contraponerla, como algo invariable, al movimiento de la historia” (1994: 49). Dicho en otros términos, Auschwitz existe pero no es verdad, debido a que la verdad es el todo y, por tanto, la historia como totalidad abierta se despliega posibilitando la superación de Auschwitz.

Esta crítica a la modernidad es la que se encuentra en la base de la fundación de la pedagogía crítica por Adorno. Para él, el reto que enfrenta el sistema educativo en Occidente después de la Alemania hitleriana es sumamente radical. Su guía histórico-cultural debe ser: Auschwitz nunca más. Educar después de Auschwitz exige identificar todas aquellas fuentes en la historia y la cultura europea y germana que integraron las condiciones de posibilidad para volver

la crisis de la civilización con el holocausto antisemita una trágica realidad. El sistema educativo tiene que asumir un compromiso humanista irrenunciable con la convocatoria y la generación de un futuro mejor. Garantizarlo exige producir una juventud capaz de conceptualizar la crisis civilizatoria contemporánea para ir más allá de ella. Si el sistema educativo no reconoce la crisis civilizatoria, obstruye la edificación de salidas. Precisamente, porque la Teoría Crítica es imprescindible ahí donde la modernidad está colocada en una profunda situación crítica, en el campo pedagógico su compromiso tiene que residir en producir sujetos capacitados con horizontes de intelección abiertos a la invención de alternativas para superar la crisis civilizatoria de nuestra era. El nacimiento de la pedagogía crítica adorniana está inextricablemente vinculado a la educación de sujetos capaces de pensamiento complejo para conceptualizar, explorar y superar la crisis civilizatoria que Auschwitz significó y no debe reeditarse ni una sola vez más.

En América Latina, la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire buscó trascender el impacto de una doble cosificación en el sistema educativo moderno. Como lo dejó explícitamente formulado en *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, 1972), apuntó a desmontar lo que denominaba la “antidialogicidad”. Una configuración estáticamente unidireccional del sistema pedagógico que reduce al educando a mera cosa vacía sobre la cual hay que verter, como presunto “contenido”, un “saber” funcional para ciertos procesos laborales. La acción antidialógica configura el sistema pedagógico como una “educación bancaria”. Reduce al educando a un simple “banco”, depósito o recipiente, mientras frente a él, complementariamente, reduce al educador a mero depositario de un saber inescrutable. Lo que ineludiblemente suscita que, a la par de la cosificación del educando, la educación antidialógica instituya la cosificación del educador. El sistema educativo queda absorbido por la cosificación de la modernidad capitalista: por la generalización del sujeto como un sujeto abstracto, inserto en la homogenización de una repetición puramente automática. Ya que, por un lado, el educando es configurado como un “banco” en el que se lleva a cabo el depósito de información y de habilidades, a la vez que, por otro, el educador encarna el rol de una falsa jerarquía superior ante el educando, lo que constituye una ilusión puesto que él mismo es absorbido por la anulación de la subjetividad. Al relacionarse con las teorías y saberes

que inculcan como si fueran una verdad única e irrefutable, los educadores mismos, ya no sólo los educandos, son homogeneizados en la acriticidad, por ende en la parálisis de una creatividad innovadora capaz de polemizar de modo que pueda contribuir a llevar el conocimiento cada vez más lejos. Como en la educación basada en la antidualogicidad el educador ni dialoga con el educando, ni dialoga con el saber, el conocimiento es objeto de una reducción que lo remite a ser simplemente una cosa eterna e inmutable. De este modo, la antidualogicidad como base de la pedagogía, insiste Freire, introduce una “marca necrófila” (1972: 33): destruye la auténtica creatividad tanto en el educando como en el educador. Incapacita a ambos históricamente para actuar como genuino sujeto histórico. Obstruye el desarrollo de capacidades vitales y horizontes innovadores para producir el desarrollo del conocimiento y de la ciencia, bloqueando la invención de alternativas ante un tiempo radicalmente problemático.

En contraste y oposición con esa doble cosificación de la subjetividad en el proceso educativo, Freire propulsó la acción dialógica como fundamento de la pedagogía crítica. En el tránsito de *Pedagogía del oprimido* a *Pedagogía de la autonomía* (Siglo XXI, 2006), que escribe en los noventa, luego de la caída del Muro de Berlín, Freire no renuncia a la praxis como fundamento de la educación. Su perspectiva de ningún modo es equivalente a la teoría de la acción comunicativa de Habermas. La teoría de la acción dialógica y la teoría de la acción comunicativa no son convergentes. Mientras la visión de Habermas siempre se articuló desde el “envejecimiento del paradigma de la producción” –para decirlo en sus propias palabras–, en Freire la praxis siempre constituyó el fundamento de su pedagogía crítica. De ahí que, en la estructura argumental misma de *Pedagogía de la autonomía* puedan verse sus apogemas: no hay docencia sin discencia y educar no es sinónimo de transferencia de saber alguno. No se trata –sería un total extravío atribuírselo– de que la acción quede circunscrita al diálogo pedagógico, así fuera circular y no vertical, entre educador y educando. La acción dialógica debe ser evaluada en sus alcances partiendo de reconocer que jamás renunció a la máxima: “la verdad es praxis”. En consecuencia, a partir de hacer de la “pedagogía de la pregunta” y de la “curiosidad epistemológica” fuerzas esenciales capaces de propulsar la educación como un proceso fantástico de producción de descubrimientos y

conocimientos de todo tipo, pone a prueba las premisas y los cimientos de toda teoría con la perspectiva de contribuir a la generación de sujetos autónomos. Capaces de superar el rol de testigo o espectador para transitar a la participación activa en la reinención de los poderes del sujeto para innovar y llevar cada vez más hacia delante las fronteras del conocimiento, asumiendo los grandes desafíos de nuestro tiempo en la construcción de sociedades auténticamente democráticas. Freire nunca retrocedió ante el desencanto posmodernista: la pedagogía crítica, para él, siempre constituyó el proyecto de una educación humanista comprometida con el futuro. El compromiso ético-histórico de la pedagogía crítica de Freire siempre fue educación para el porvenir.

Sus aventuras en el desarrollo de la pedagogía crítica lo llevaron de América Latina a EU y Europa, desde donde impactó su proyecto pedagógico en África, para luego estar nuevamente de regreso en América Latina. En los cincuenta, perteneció al primer Consejo Estatal de Educación de Pernambuco, en Brasil. En 1961, fue asignado como director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Dos años después, dentro de una Campaña Nacional, con base en su célebre método pedagógico de praxis alfabetizadora, generó de modo insólito, en tan sólo mes y medio, la alfabetización de 300 trabajadores rurales. Sin embargo, al año siguiente, cuando el golpe militar canceló el programa de alfabetización nacional para el cual Freire había sido designado como responsable, debió abandonar Brasil, buscando refugio en Chile. Donde, entre 1964 y 1969, trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agrario y del Ministerio de Educación. Cuando viaja con el estatus de profesor invitado a la Universidad de Harvard, en EU, ya tiene publicadas dos de sus principales obras, *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970). Resalta ésta última con traducciones a más de 20 idiomas. Después de consolidar su proyección internacional desde Harvard, Freire viajó a Ginebra. Ahí, a lo largo de los setenta, desde el Consejo Mundial de las Iglesias, trabajó como asesor de métodos críticos populares de alfabetización para diversos países de África Occidental. En el marco de su retorno a Brasil, en la década de los ochenta, colaboró con importantes pedagogos críticos estadounidenses como Henry Giroux y Donald Macedo. En 1986, recibió el premio internacional *Paz y Educación* por la UNESCO y, entre 1989-1991, fue nombrado Secretario de Educación en São Paulo, para

luego ser condecorado como doctor *honoris causa* por una veintena de universidades a lo ancho del orbe. Poco antes de morir, en 1997, redondeó la trilogía clave de su pedagogía crítica al publicar su libro de crítica al “neoliberalismo” y la postmodernidad, *Pedagogía de la autonomía*. Como puede verse, en la segunda mitad del siglo XX, las aventuras de la pedagogía crítica llevaron al discurso de Freire prácticamente a darle la vuelta al mundo.

En EU, dos de los representantes más prominentes de la pedagogía crítica son Henry Giroux –uno de los académicos más premiados en la historia del sistema universitario de ese país–, y alguien a quien él es muy cercano, Angela Davis –la principal discípula estadounidense de Herbert Marcuse, otro líder de la Escuela de Frankfurt, que recientemente fue galardonada como doctora *honoris causa* por la Universidad de Nanterre, en Francia–. Giroux tiene en su cuestionamiento a lo que denomina la “máquina de la desimaginación” su aportación más reciente para el desarrollo de la pedagogía crítica americana en el siglo XXI.

En “Más allá de la máquina de la desimaginación” (*Mundo Siglo XXI* no. 31, CIECAS, IPN, 2013), es consciente del colapso radical al que el capitalismo neoliberal ha conducido no sólo la marcha de la mundialización, sino al *american dream*. Al imponer dentro de él una crisis económico-política de la que emerge una bifurcación inocultable: por un lado, un acelerado enriquecimiento insólito y obsceno de una élite vinculada al *establishment*, mientras, por otro, ha surgido una amplia multitud de jóvenes como “generación cero”, es decir, como generación “relegada a zonas de abandono económico y social, marcada por cero puestos de trabajo, cero futuro, cero esperanza”, o sea, hundida en “lo que Zygmunt Bauman ha definido como una condición societal “líquida”, menos definida, punitiva y, al final, más cercana a la muerte” (2013: 42). Henry Giroux formula que justo sobre ese profundo colapso social, en lugar de inventar alternativas, la modernidad americana introduce y hace valer una cultura social y política preponderantemente violenta que, más que desviar la mirada, admite y propulsa que el tiempo del progreso para todos ha quedado definitivamente atrás y no queda más que acoger realista y cínicamente, como condición del acceso a la opulencia y el confort para unos cuantos, la devastación ineludible e, incluso, el cercenamiento de muchos más. Dirigirse a cerrar drásticamente la posibilidad de imaginar una historia diferente, para

asumir que la configuración violenta de la modernidad americana constituye un camino ineluctable, en eso reside precisamente la función político-cultural de la “máquina de la desimaginación”. Cuyos pilares, enfatiza Giroux, son inocultablemente dos: los *mass media* globalizados desde EU y el sistema universitario del capitalismo americano.

Es en este contexto que puede comprenderse que ubicara como punto de partida de su crítica a la “máquina de la desimaginación” un agudo planteamiento de Theodor W. Adorno: “considero la sobrevivencia del fascismo *dentro* de la democracia, potencialmente más amenazante que la sobrevivencia de tendencias fascistas *fuera* de la democracia”. Al heredar esa evaluación histórico-política adorniana, Giroux tiene en perspectiva que, más que el fascismo abierto que en sí mismo motivaría su rechazo internacional, la democracia como simulacro –esto es, un régimen electoral en el que, a partir de que los representantes no son la voz de los representados, se garantiza que el pueblo (*demos*) nunca se estatuya como una autoridad política efectiva (*kratos*)–, constituye una forma clave del sistema político cuando se propaga el trend que propulsa una configuración de la modernidad capitalista y sus Estados cada vez más inserta en el escalamiento y la justificación de la violencia político destructiva para el apuntalamiento de su poder.

Frente y contra un colapso socio-histórico tan radical, insiste en que la pedagogía crítica es ahora más vigente que nunca. Que tiene un papel decisivo que cumplir: redefinir el funcionamiento del sistema educativo es primordial para producir nuevos sujetos capaces de enfrentar la crisis de nuestra era e inventar alternativas auténticamente democratizadoras del porvenir. Semejante reto exige que las universidades interioricen el desafío de producir una pedagogía humanista capaz de ir “más allá de la máquina de la desimaginación”.

En México, *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad* tiene la enorme virtud de que ha asumido el atrevimiento de ser partícipe del periplo internacional de la pedagogía crítica. La pasión por contribuir a la convocatoria de un episodio innovador de las aventuras de la pedagogía crítica ante el México del siglo XXI, hace de esta obra sugerente desde todas las disciplinas a las que recurre para formular sus planteamientos. Sus positivos alcances deben ser elogiados y evaluados a la luz de los pasos adelante que el periplo de la pedagogía crítica ha andado.



Sin duda, para el desarrollo de la educación superior en el México de nuestro tiempo la pedagogía crítica tiene múltiples lecciones que ofrecer. Dirige la mirada hacia perspectivas promisorias que apoyarían sobremanera la asunción de los complejos desafíos que trae consigo la crisis epocal el capitalismo del siglo XXI propulsando la actualización crítica de nuestros sistemas educativos.

Nunca en la historia de la mundialización una gran crisis había desplegado un alcance tan radical como la crisis global contemporánea. Ni la Larga Depresión del siglo XIX (1871-1893), ni la Gran Depresión del siglo XX (1929-1944), tuvieron un impacto siquiera similar. Aunque en ellas también se detonaron crisis de sobreproducción y de sobrefinanciamiento articuladas entre sí, ninguna enfrentó los delicados retos que significan la mundialización de la pobreza, la crisis alimentaria global y, más aún, la crisis ambiental mundializada.

Comprometida en invitar a preparar nuevas generaciones de jóvenes sensibles al desciframiento de los profundos riesgos que la crisis ambiental mundializada y el “cambio climático” acarrearán, esta obra asume como uno de los retos cardinales de la educación superior para el siglo XXI el fomento de la retroalimentación irrenunciable entre pensamiento crítico y sustentabilidad. No se podrá encarar la magnitud histórica del desafío que significa el delicado trend del sobrecalentamiento planetario si no se asume, como fundamento crítico de la educación para el porvenir, tanto en las ciencias naturales y las ingenierías como en las ciencias sociales, la generación *hic et nunc* de nuevas generaciones de jóvenes altamente capacitados para impulsar la urgente transición ecologista hacia la invención de un patrón tecnoenergético y proyectos de Estado postfosilistas.

Siendo central en el horizonte global que lo articula, el eje pedagogía crítica/sustentabilidad no es el único que atraviesa la estructura conceptual de este libro. Complementándolo, existen otros dos que son esenciales para identificar su perspectiva: el eje pedagogía crítica/ética humanista anti-neoliberal y el eje pedagogía crítica/equidad de género.

De modo impecable pero implacable a la vez, ya Hilary Putnam ha demostrado que la difundida y preponderante dicotomía positivista hecho-valor constituye un obstáculo inocultable para el desarrollo contemporáneo de las ciencias sociales. En la medida en que no existe ciencia alguna sin criterios

de valor, que es sencillamente ilegítima e insostenible una lectura del mundo como si fuera pura objetividad, sin que valoración alguna del sujeto y del mundo social se deslice, para Putnam, el desplome de esa dicotomía es vital si se trata de propulsar el progreso del conocimiento científico en nuestra era.

En afinidad con esa perspectiva, esta obra formula sugerencias muy frescas sobre el impacto positivo que la redefinición del sistema educativo de nivel superior desde la pedagogía crítica podría suscitar educando nuevas generaciones abiertas a códigos éticos humanistas, y no sólo sino también a criterios de equidad de género. La educación del nuevo siglo no puede nacer sin aprender de los límites de la educación del siglo pasado.

La crisis global en el siglo XXI trae consigo retos ineludibles para el sistema educativo de nivel superior. Atravesamos un tiempo de transición indetenible, pero de desenlaces diversos e imprecisables. El futuro no se encuentra definido de antemano. Ante él, la pedagogía crítica multi y transdisciplinaria para el porvenir constituye un proyecto de incuestionable vigencia. Bienvenido *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad*, con su convocatoria a contribuir a la invención de un nuevo episodio en las aventuras internacionales de la pedagogía crítica.