

<https://doi.org/10.58210/r100cs253>

## **Perspectivas teóricas sobre una pedagogía crítica para la emancipación de los pueblos latinoamericanos**

### ***Theoretical perspectives on a critical pedagogy for the emancipation of Latin American peoples***

**Carlos Alberto Navarro Fuentes**

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México

[betoballack@yahoo.com.mx](mailto:betoballack@yahoo.com.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4647-9961>

**Fecha de Recepción:** 6 de agosto de 2024

**Fecha de Aceptación:** 21 de diciembre de 2024

**Fecha de Publicación:** 20 de mayo de 2025

#### **Financiamiento:**

Sin financiación de ninguna entidad o persona ajena o diferente al investigador firmante.

#### **Conflictos de interés:**

Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

#### **Correspondencia:**

Nombres y Apellidos: Carlos Alberto Navarro Fuentes

Correo electrónico: [betoballack@yahoo.com.mx](mailto:betoballack@yahoo.com.mx)

## **RESUMEN**

El objetivo de este ensayo consiste en ofrecer un abanico concreto sobre “saberes” y perspectivas emanados en diferentes ámbitos geográficos, históricos y culturales, capaces de funcionar como un conjunto de conocimientos teórico-prácticos para que traducidos en acciones concretas, colaborativas y dialogadas puedan servir a los objetivos propios de una sociedad que se ha planteado como objetivo, a través de las comunidades que la integran, emanciparse de la hegemonía que el capitalismo global-transnacional y su fetiche: el neoliberalismo, le han impuesto, y en particular, en el ámbito educativo. Lo anterior, lo haremos realizando un recorrido sobre algunas de las perspectivas críticas pedagógicas que consideramos más importantes en la materia, por las

reflexiones que han aportado al tema, y que pueden resultar muy útiles a la población latinoamericana y sobre todo, a quienes se encargan de formular políticas públicas y/o son agentes que intervienen cotidianamente en el medio educativo. Para ello, intentamos contestar: ¿Qué es y que tendría que contener un cuerpo teórico-práctico de pedagogía crítica para la emancipación de la población latinoamericana? Se concluye que la pedagogía crítica debe tener como principal objetivo la emancipación, la justicia social y la democracia frente a los intereses del capitalismo global-transnacional y el neoliberalismo.

**Palabras claves:** Pedagogía crítica. Emancipación. Latinoamérica. Globalización. Capitalismo-Neoliberalismo.

### **Abstract**

*The objective of this essay is to offer a concrete range of “knowledge” and perspectives emanating from different geographical, historical and cultural areas, capable of functioning as a set of theoretical-practical knowledge so that, when translated into concrete, collaborative and dialogued actions, they can serve the objectives of a society that has set itself the objective, through the communities that comprise it, of emancipating itself from the hegemony that global-transnational capitalism and its fetish: neoliberalism, have imposed on it, and in particular, in the educational field. We’ll do this by taking a look at some of the critical pedagogical perspectives that we consider most important in the matter, due to the reflections that they’ve contributed to the subject, and that can be very useful to the Latin American population and above all, to those who are in charge of formulating public policies and/or are agents that intervene daily in the educational environment. To do so, we attempt to answer: What is and what should a theoretical-practical body of critical pedagogy for the emancipation of the Latin American population contain? It is concluded that critical pedagogy should have as its main objective emancipation, social justice and democracy in the face of the interests of global-transnational capitalism and neoliberalism.*

**Keywords:** Critical pedagogy. Emancipation. Latin America. Globalization. Capitalism-Neoliberalism.

### **Introducción**

La educación ha sido, a lo largo de la historia, un instrumento poderoso para moldear sociedades, transmitir valores y perpetuar estructuras de poder. En el contexto de América Latina, esta afirmación adquiere una relevancia particular, ya que la región ha experimentado una historia marcada por la colonización, la opresión, y la lucha por la independencia y la justicia social. En este escenario, surge la necesidad imperante de examinar las perspectivas teóricas que respaldan

una pedagogía crítica con el fin de emancipar a los pueblos latinoamericanos. La pedagogía crítica se erige como un enfoque educativo que trasciende las simples transmisiones de conocimiento y se adentra en la reflexión, la crítica y la acción. En el contexto de América Latina, donde las desigualdades sociales y económicas han persistido a lo largo de los siglos, la pedagogía crítica se convierte en una herramienta esencial para cuestionar el statu quo y buscar la liberación de los oprimidos.

En este ensayo, exploraremos las diversas perspectivas teóricas que sustentan la pedagogía crítica en el contexto latinoamericano. Desde las raíces del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, pasando por las contribuciones de otros educadores y teóricos no latinoamericanos como Antonio Gramsci, Peter McLaren y Gimeno Sacristán, entre otros, pero que han aportado al campo y al tema reflexiones críticas interesantes para ser consideradas, hasta llegar a algunas aplicaciones contemporáneas de la pedagogía crítica en la región.

Analizaremos cómo este enfoque puede ser una herramienta efectiva para la emancipación de los pueblos latinoamericanos, a través de reflexionar cuestiones fundamentales relacionadas con la justicia social, la identidad cultural, el poder y la emancipación, con el objetivo de arrojar luz sobre cómo la pedagogía crítica puede contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y democráticas en América Latina. En un mundo en constante cambio, es esencial reflexionar sobre cómo la educación puede ser un motor de transformación y empoderamiento en la búsqueda de la emancipación de los pueblos latinoamericanos. Hace más de dos milenios, el filósofo griego Aristóteles afirmaba que

Todas las comunidades son, conforman y (re)presentan una comunidad política, pues los hombres y las mujeres se asocian con vistas a algo que les conviene y para procurarse algo de lo que consideran que es requerido para su vida; y la comunidad política parece haberse constituido en un principio, por causa de la convivencia, para perdurar, permanecer y ordenar u organizar su mundo circundante. Tal es también el blanco de los legisladores, que dicen que es justo lo que conviene a la comunidad...Todas las comunidades parecen subordinadas a la comunidad política, porque esta no se propone como fin la conveniencia presente, sino lo que conviene para toda la vida...Todas las comunidades parecen ser pues, partes de la comunidad política, y las distintas clases de amistad se corresponderán con las distintas clases de comunidad<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aristóteles. *Ética Nicomáquea* (Capítulo V), pp. 7-9.  
[https://www.academia.edu/88862105/Aristoteles\\_Etica\\_a\\_Nicomaco\\_editorial\\_Gredos](https://www.academia.edu/88862105/Aristoteles_Etica_a_Nicomaco_editorial_Gredos). Madrid: Gredos, 1985. Fecha de acceso: 22/04/2025.

En Aristóteles, la economía forma parte de las actividades históricas de la comunidad de la *Polis*, la cual está entremezclada con los valores y las virtudes morales e intelectuales, que de acuerdo con la recta razón (racionalmente) y el *telos* humano (naturalmente) del *homo economicus* ha de contribuir al bien común. De esta manera, la economía funciona como parte de las decisiones racionales y teleológicas que se originan en la esfera ético-política. La economía (*oikos*), como “arte de administrar la casa” y mejor utilización de los bienes se distingue de la crematística, en la cual vivir bien no es un objetivo central, sino más bien, el de la acumulación ilimitada de riquezas. Para el Estagirita, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, el *oikos* y la *Politeia*, están todos basados en el sentido de la *koinonía* (comunidad) y el *logos* (recta razón), pues la vida fuera de la *Polis* no es una vida auténticamente humana. De esta manera, se desprende la necesidad de educar (*Paideia*) en torno a estos “valores” y consideraciones. El bien del individuo no es el mejor y tal vez ni siquiera posible, sin el bien de la comunidad (*Politeia-Polis*), por tanto, en la medida en que los ciudadanos sean más virtuosos (mejor educados en la práctica holista de no pretender bastarse a sí mismos) y *phronéticos* (conocimiento práctico), mejores serán las condiciones de vida en las cuales esta se desarrollará para la comunidad de los individuos que la componen, en términos de libertad y justicia.

### **El liberalismo y el pensamiento filosófico-político XVIII-XIX**

Luego de esta introducción del sabio griego, para proseguir, deseamos que recuerde el lector la “revuelta” epistemológica que surgía del liberalismo (acumulación de capital, teoría general del comercio, defensa a ultranza de la propiedad privada como derecho y ejercicio de la libertad individual, “lógica o cálculo” utilitarista, entre otros principios) y los escritos de Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill, David Hume y John Locke, entre otros, y más tarde con la “Economía del Bienestar” a propósito de Keynes. De esta última, con Margaret Thatcher y Ronald Reagan como epígonos del neoliberalismo, se pasa de una directriz de economía normativa (ética-economía) a la economía positiva (teoría del equilibrio económico general, desprendida de toda presencia u obligación ética o moral) de la actualidad, en ocasiones llamada neoclásica a diferencia de la clásica: Smith, Ricardo, Mill y Marx (este último como “realizador” de la economía clásica con su crítica).

Esta economía positiva, se caracteriza por su insoslayable acercamiento en nombre de la racionalidad a la matemática; a la física, por su teorización mecanicista; y, a la biología y la psicología, por su visión “evolutiva” y cognitiva de los procesos económicos y la realidad social (subjetividad y deseo), incluyendo visiones tergiversadas y distorsionadas de la libertad, la justicia, el desarrollo, el bienestar, el bien común, entre otros conceptos y variables aparentemente susceptibles de ser formalizadas por los modelos económicos en boga y su caja

de herramientas matemáticas a la mano basadas en la autocomprobación. Bajo esta perspectiva, el sistema económico convierte a los sistemas político y social en subsistemas al servicio de este, y al *homo economicus* en un instrumento de la “razón económica”, con los efectos previsibles en su libertad, moralidad, subjetividad y, por tanto, la responsabilidad y el compromiso para con el bien de los demás.

De aquí en adelante, vamos a hablar indistintamente de educación y pedagogía, teniendo en cuenta que los esfuerzos y las energías necesarias desplegadas en uno de los campos necesariamente implica un impacto por demás importante en el otro, puesto que van de la mano. Sobre todo, utilizaré “pedagogía” en vez de educación, cuando los autores que utilizo para fundamentar y/o ejemplificar lo que quiero decir, hablaron más de la noción de “pedagogía” que de la de “educación”. Y por “pedagogía crítica” entenderemos, pensar los “saberes” mismos de acuerdo con la manera en que están establecidos (pragmáticamente) tratando de pensarlos de otra manera: críticamente. Immanuel Kant, en su teorización de ética subjetiva incursiona en el tema de la *formatio* con un pequeño ensayo titulado precisamente *Pedagogía*, donde va a diferenciar entre personas y cosas, fines y medios, por momentos de manera muy rígida. La importancia de este gran pensador, por supuesto no se distingue precisamente por esta obra, sin embargo, su presencia en el pensamiento contemporáneo sigue siendo tan vigente, que comentar brevemente algunos pequeños extractos de esta pequeña, pero representativa obra, nos ofrece luces sobre por qué y para qué consideraba importante la formación del ser humano. En la *Crítica de la Razón Práctica* (1788) el filósofo de Königsberg nos dice que,

En el conjunto de la creación se puede utilizar todo lo que uno quiera, y sobre lo que se quiera, como simple medio; únicamente el hombre...es fin en sí mismo. Pues él es el sujeto de la ley moral...gracias a la autonomía de su libertad. Precisamente a causa de esta se halla limitada toda voluntad...a la condición de la adecuación con la autonomía del ser racional; es decir, a la de no someterlo a ningún propósito que no se adecue con una ley que pueda proceder de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, a no utilizarlo nunca simplemente como medio, sino a sí mismo como fin<sup>2</sup>.

De lo anterior, constatamos que la intención del imperativo categórico es la de reconocer en el ser humano en tanto individuo racional, todo reclamo de validez universal sin condiciones. Así, todo otro tipo de normatividad teleológica queda suspendida, y todo “valor” (dignidad humana) queda fundamentado según una ley

---

<sup>2</sup> Kant, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft* (Werke in sechs Bänden), vol. 4, Darmstadt. Wilhelm Weisdell (ed.), 1975, pp. 123-124. Versión en español: Kant, Emmanuel. *Crítica de la razón práctica*. Ciudad de México: UNAM/ UAM/ FCE, 2005.

que proceda de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, no utilizándolo nunca como medio, sino a sí mismo como fin. De aquí se desprende, que el valor está a merced del imperativo, pues su valía de fijarse a su dignidad como iguales, podría suponer una escala valorativa que ya no permita respetarla como es debido, pues podría entrar en una lógica de desvalorización total. Para Kant, el hombre por la educación ha de ser:

a) Disciplinado. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es nuevamente la sumisión de la barbarie. b) Cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una enseñanza que se llama la civilidad. Exige esta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. d) Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos<sup>3</sup>.

Recordemos que Kant con su lema *sapere aude*, nos está invitando a pensar por nosotros mismos y que según sus palabras, nos encontramos en la minoría de edad. De allí, que aunque de acuerdo con el contexto en el que le toca vivir, considere que han ocurrido importantes avances en la disciplina, la cultura y la civilidad, aduzca que en lo que se refiere a la moralidad creadora, paradójica de igual cantidad de felicidad que de infelicidad entre las gentes, haya aún mucho trabajo por hacer, y sea necesario comenzar por hacer al niño pensar, pues en los principios se basa toda acción. No obstante, hablando de libertad, para Kant, esta se encuentra en un estado del cual todos los hombres son súbditos; perfectamente compatible con la mayor de las desigualdades sociales incluso, de acuerdo con las diferenciaciones que ya establecía críticamente Rousseau entre desigualdad natural y desigualdad histórica.

Asimismo, Kant establece que –por imperativo categórico universal y de acuerdo con el *Contractus Originarius* - todos los hombres son iguales ante la ley,

---

<sup>3</sup> Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1983, pp. 38-39.

y la voluntad general no puede más que jurídicamente pronunciarse a favor de estas prerrogativas. El ejecutor no deja de ser el jefe soberano del estado, único coaccionador legal, estratégico y táctico de lo que de la ley emana y ha de respetarse. Sobre estas líneas, ha de fundamentarse a su vez el ideal normativo de la educación y el sujeto o ciudadano cosmopolita, el cual ni teleológicamente ni deontológicamente en estos términos (universalista incluso si se quiere) puede implementarse bajo ningún código real a priori, pues hoy día –y la misma problemática encontraríamos con Hegel- es necesaria una reformulación de una gran cantidad de principios que rigen e interrelacionan a la ética, la política, la economía, la historiografía y la pedagogía, de modo que esta sea factualmente crítica y reflexiva, más allá del pensamiento paradigmático y la evasión posmoderna pulverizadora de toda posibilidad de objetividad situada mínima, que sea en favor de la diversidad, el pluralismo, la equidad y la sostenibilidad contextualizadas, esto es, capaz de traducirse en términos de justicia social, democracia y emancipación.

### **La globalización y las nuevas coordenadas espaciotemporales**

La situación descrita en el párrafo anterior al cierre de la sección nos parece muy importante de tomar en cuenta, puesto que, en el contexto actual, la complejidad global con predominio “tecoeconomicista”, viene a complicar aún más la relación entre el sujeto y sus relaciones con el mundo. Las concepciones del tiempo y del espacio han sufrido mutaciones, producto sobre todo, del avance en las tecnologías de la información, que entre otras muchas cosas, complican y modifican la interpretación de la experiencia propia en relación con los demás, con la naturaleza, consigo mismo, dándose de manifiesto en el gran salto por momentos aparentemente inconexo entre una generación y otra, es decir, entre la generación que antecede a la mía y la mía (la de mis padres y la mía, la de mis maestros y la mía; la mía como docente y mis alumnos como la generación que me sigue). Una muestra de lo anterior es la obsolescencia –con razón y sin razón- que entre generaciones percibimos suficientemente hacia arriba y hacia abajo, hacia delante y hacia atrás, en términos de una educación para la libertad y la justicia en este mundo actual que nos toca vivir y las transformaciones-acciones que se requieren conjuntamente asumir y emprender para reorientar “el blanco”. Diferencia que en específico se denota ejemplarmente en el uso y la manera en la cual se utilizan y ponen en práctica las aplicaciones tecnológicas en la vida cotidiana.

De la educación masificada y pública se está pasando a la educación excluyente, especializada y privada, propia de la onda neoliberal del capitalismo global, siendo esta última como en su momento lo fue aquella, la que conviene actualmente a los fines de las elites dominantes. Establecer, qué o cuál ha de ser

la pedagogía, y para quién y por qué, no es cosa sencilla. Hoy, la condición posmoderna, aunque no en todos los casos, buscando hacer una crítica, no precisamente frontal al universalismo y unitarismo (univocismo) del pensamiento moderno, relativizó, no pocas veces de manera excesiva la posibilidad de construir todo tipo de ideal y de proyecto pedagógico revolucionario-emancipatorio, tanto utópico como distópico.

Esto provocó sensaciones de vacío, de desidentificación, de gran incertidumbre, desesperanza y desmovilización, de conformismo y atonía; y no de pluralismo sino de nihilismo pasivo en el que se vale todo, pero sobre todo y, por tanto, no hacer nada: indolencia, indiferencia, anomia, apatía, conformismo, etc. La estructura rizomática de Deleuze y Guattari que bien hace en criticar toda supuesta presunción de posibilidad de saber absoluto o único y universal, incluso posible, acabó por desmembrar a máxima potencia, ramificando hasta producir la inaprensibilidad hiperespecializada y “absolutamente” relativizadora de todo saber, hasta donde el diálogo y el ejercicio pedagógico encuentran sólo cacofonías y disonancias, monólogos anárquicos inaudibles, impronunciables e impersonales, anónimos y sin destino, dificultando así su darse mismo.

Por último, aunque no al último sino todo lo contrario, la sociedad de la información, tal vez, globalmente la más rizomática y excluyente, por un lado; y, fragmentaria y fallidamente homogeneizadora de todas las “sociedades tecnológicas” hasta ahora que, distribuyendo, y a veces, produciendo y permitiendo “consumir” conocimiento, aún es una de muy poco alcance en la actualidad para los millones de seres humanos en Latinoamérica que requieren educarse para poder llevar una vida al menos en apariencia, más libre y más justa en este entorno global capitalista-neoliberal, en la que al parecer decidir autónomamente y autogobernarse es una mera ilusión consumerista de simulación democrática.

En este contexto, el mayor problema al parecer para quien esto escribe, es que lo descrito anteriormente, da cuenta de la necesidad de formular y organizar un frente común y articulado para contrarrestar al menos, si no derribar vía institucional y democrática en su totalidad, a la globalización versión neoliberal en el espacio “glocal”, lo anterior, en términos de una pedagogía crítica que permita a los pueblos latinoamericanos desarrollarse como seres humanos más libres, y creando una sociedad más justa (no más igualitaria en un sentido exclusivamente de economía y derecho, sino de identidad, reconocimiento, oportunidades y redistribución). Resulta necesario partir de detectar anomalías que hagan posible mediante la imaginación crítica desarrollar y poner en acción funcionamientos ciudadanos articulados en términos sociales y políticos, por un lado; y, utópicos y distópicos, por otro lado, hasta hacer posible el derribo y la eclosión de la hegemonía de la clase gobernante que domina el orbe y nuestro “subcontinente”. De acuerdo con Gimeno Sacristán, el interés en particular por la pedagogía y como se ve afectada por la globalización radica en las siguientes razones:

- a) La globalización económica ha traído consigo el predominio de las políticas y de la ideología de corte neoliberal que han hecho retroceder al “Estado de Bienestar”, restringiendo las inversiones en educación en detrimento de los sistemas públicos que han experimentado un notable deterioro, cuando no su simple desmantelamiento.
- b) Las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí al responder a demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas, mostrando unas mismas prioridades.
- c) En tanto que la educación tiene que ver con la preparación remota o cercana para el mundo del trabajo, la globalización económica tiene efectos sobre la distribución de la actividad productiva entre países y regiones del planeta, al margen de fronteras nacionales, y sobre los sistemas escolares.
- d) El nuevo mundo, más globalizado para unos que para otros, en el que se reparten muy desigualmente las ventajas e inconvenientes de la globalización y se agudizan las desigualdades, reclama la necesidad de replantear los criterios de igualdad de oportunidades educativas desde marcos más amplios, y políticas educativas también globalizadas para la realización de la justicia.
- e) La globalización cultural es la más evidente de todas las que puedan pensarse (económica, política, ...). Esa realidad o ese proceso ha de comprenderse para plantear una pedagogía crítica que asuma la nueva situación. La emancipación individual y social, las libertades y autonomía de los sujetos tienen que plantearse considerando las limitaciones globales que las entorpecen. Los currículos en sus diferentes áreas de conocimiento, los movimientos antidiscriminatorios del tipo que fueren, las asociaciones de profesores, de padres o de estudiantes tienen que plantear en sus programas este nuevo marco que reclama, como se dijo, medidas contraglobalizatorias, no solo para resistir.
- f) El fin históricamente más visible de la educación (el de la transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura en general) queda afectado decisivamente, en sus contenidos y en cuanto a la legitimidad con la que poder defenderlos.
- g) Igualmente, deben ser pensadas las funciones de desarrollo de la subjetividad y, en particular, las identidades personales, en un contexto en el que cambian deprisa y se hacen más

complejas las referencias en las que las personas se desenvuelven<sup>4</sup>.

Volveremos a esto más adelante, puesto que conforme la globalización va expandiéndose, dando cuenta de la fragmentariedad y la multiculturalidad históricas existentes en el planeta, el capitalismo financiero y su fetiche, el neoliberalismo, se radicalizan adentrándose hegemónicamente en todos los ámbitos de la vida humana, y más luego de la caída del socialismo real (el muro de Berlín en 1989), del cual la esfera de la educación es uno de ellos.

### **Pedagogía crítica. Un conjunto de saberes críticos contrahegemónicos**

Para Aristóteles como para Gramsci, la política y la pedagogía son ciencias afines. Para estos, el hombre en su papel de productor y político a la vez tiene que contenerse bajo una perspectiva social concreta. Asimismo, para Gramsci y para Freire, la batalla pedagógica es la batalla política por excelencia. Pues es en la relación política-pedagógica desde donde puedan propugnarse los valores culturales que conlleven al hombre a su liberación de la hegemonía y la dominación. Pero tal vez sea el gran mérito de Gramsci, el de haber individualizado los problemas más acuciantes en materia pedagógica con relación a la estructura, el sistema, la organización, la didáctica y el sujeto en tanto individuo-comunidad. De hecho, Gramsci iba más lejos, pues su pedagogía comenzaba más allá del maestro, llegaba hasta el intelectual mismo como el crítico de la cultura y figura central del sistema estado-nación, desde el cual habrían de orientarse las labores pedagógicas que insuflaron los ánimos revolucionarios del hombre en pro de su liberación contra la dominación y la hegemonía instaladas en el poder, y representadas por la elite capitalista de estado, como hoy bien podría ser la versión global transnacional.

Gramsci va a intentar unificar el motivo historicista con el tecnológico, como base formativa de la nueva escuela unitaria, encuadradas en una profunda reflexión teórico-práctica de la relación pedagógica y los valores culturales vigentes. Lo anterior, porque el filósofo italiano considera que subyace un gran conformismo y pasividad en pedagogía, carente de *poíesis* e imaginación crítica, por un lado; y, de hegemonía en política, por otro lado. Por ello mismo, considera imprescindible que la cultura se adecue a la función práctica de las instituciones a crearse para acabar con esta brecha inmoral e inhumana que representa la dominación o hegemonía de una clase sobre otra, de unos por encima del resto. Finalmente, creemos que Gramsci con este esfuerzo político de pedagogía crítica pretende revalorizar la identidad en términos de originalidad y personalidad capaz de incidir favorablemente en la transformación de la sociedad, abatiendo el conformismo y dando así lugar a un nuevo sujeto, más libre y consciente, en el

---

<sup>4</sup> Sacristán, Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001, pp.97-100.

que haya organicidad entendiendo por esto una adhesión libre y comprensiva entre gobernantes y gobernados, entre intelectuales y el pueblo-nación, entre dirigidos y dirigentes.

La pedagogía que han de ofrecer tanto Gramsci como Freire, si bien en principio, pero sólo en principio orientada a grupos sociales distintos (el primero veía al intelectual como el arma contrahegemónica-instrumental por excelencia para nutrirse de los intereses y el pensar prioritarios y mayoritarios del Pueblo y/o de las masas; mientras que el segundo, partía directamente del campesino), tiene por objetivo la organización aparentemente menos libre y flexible en Gramsci y más dialógico-participativa y abierta en Freire, de “preparar” los elementos constitutivos experienciales tomados crítica y reflexivamente de la realidad, para trabajando en ellos pedagógicamente, ofrecer los caminos necesarios a emprender para la liberación del hombre. Es decir, no sólo es necesaria en la actualidad como ambos autores veían, una “reforma” en los contenidos pedagógicos, sino en las articulaciones que puedan y deben hacerse a otros niveles: universitarios, intelectuales, burócratas de mandos bajos y medianos, artistas, docentes, representantes de ONG, estudiantes, campesinos, indígenas, líderes populares, partidos políticos proletarios y progresistas, entre otros. Esto es, evitar el monopolio del poder, del imaginar, del pensar, del decidir, del hacer, del escribir, de la *poíesis* y de la *praxis*, es decir, de todo ejercicio ético-pedagógico. Sólo así puede lucharse efectivamente contra la hegemonía en aras de que las grandes mayorías se vean favorecidas de compartir mayores partidas de poder en la construcción de un verdadero sistema democrático. En esta polémica y crítica de la realidad es donde ha de descansar el pensamiento pedagógico gramsciano de la “filosofía de la praxis”. Me parece que esto podría quedar más claro cuando Gramsci habla de la dialéctica del siguiente modo,

Paso del saber al comprender, al sentir, y viceversa, del sentir al comprender, al saber...siendo el error del intelectual, creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no por un puro pedante), siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo...comprendiéndoles y luego explicándoles y justificándoles en la situación histórica en cuestión, y relacionándoles dialécticamente con las leyes de la historia...<sup>5</sup>.

Siguiendo con lo que ya había anunciado Rousseau sobre lo que este definía “como” y diferenciaba “entre”, “desigualdad natural” y “desigualdad histórica”, a quien había leído y muy bien Gramsci, entre gobernantes y gobernados, se

---

<sup>5</sup> Gramsci, Antonio. *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Ciudad de México: Akal, 1948, pp. 114-115.

pregunta si para explicar esta se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones. Como socialista y creador del Partido Comunista Italiano, crítico pertinaz del modo de producción de la economía capitalista, se pregunta si

¿Puede haber una reforma económica precedente y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien el programa de reforma económica ser precisamente la forma concreta con que sea presentada toda reforma intelectual y moral<sup>6</sup>.

A esta dificultad y a la de cómo podría conseguir cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y cómo se verificaría la “presión educativa” sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos, haciendo que se transforme en “libertad”, la necesidad y la coerción, Gramsci introduce la necesidad de hacer una revisión crítica del derecho, de manera que permita formular y cuestionar críticamente lo hasta entonces considerado “indiferente jurídico”, y que funciona en la sociedad civil sin sanciones ni obligaciones y favoreciendo invariablemente al grupo hegemónico, pues es desde aquí donde pueden conquistarse las conciencias y su valor histórico como comprensión de sí mismo, la propia función de la vida, así como los propios derechos y deberes.

Para Gramsci, la labor revolucionaria que encarna la pedagogía crítica como acción transformativa de la realidad para la liberación del sujeto, se debe a que le considera más uno con propiedades espirituales e históricas, que con naturaleza. Esto lo explican las condiciones de explotación que hasta nuestros días prevalecen en y entre las relaciones humanas, por ello mira en la revolución (la facticidad dialéctica de la pedagogía crítica) el paso siguiente inmediato a todo este intenso labor crítico de penetración cultural, pues esto podría permitir la adquisición de ideas a través de agregados de hombres – y mujeres - antes refractarios y sólo ocupados en resolver necesidades inmediatistas en su cotidianidad, sin lazos de solidaridad con los demás que se encuentran en las mismas condiciones, lo cual es (ya en Kant) necesario para la formación del carácter. Afirma Gramsci que

Colocar a la ciencia en la base de la vida, hacer de la ciencia la concepción del mundo por excelencia, la que limpia los ojos de toda ilusión ideológica y coloca al hombre frente a la realidad tal como esta es, significa volver a caer en el concepto de que la filosofía de la praxis tiene necesidad de apoyos filosóficos fuera de sí misma. Pero en realidad, la ciencia es también una

---

<sup>6</sup> Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y el Estado Moderno*. Ciudad de México: Akal, 1949, p. 8.

superestructura, una ideología...la superstición científica lleva en sí ilusiones tan ridículas y concepciones tan infantiles, que la misma superstición religiosa resulta ennoblecida...haciendo creer que el progreso científico es un nuevo Mesías que realizará en esta tierra el país de la Felicidad...<sup>7</sup>.

Esto último del carácter, aprovecho para tomarlo en este momento para introducir de manera más directa a Freire, pues si bien Gramsci hablaba de “escuela activa” y “escuela creativa”, el Brasileño, va a hablar de pedagogía no para el (pueblo), sino del (pueblo), pues para Freire, como bien ilustra Fiori,

Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación-libertad es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación, por lo que la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico<sup>8</sup>.

En este texto de Freire, ya clásico de *La Pedagogía del Oprimido*, “hegelianamente” nos dice que bajo la dicotomía del oprimido y el opresor, la liberación del segundo implica la liberación del primero, puesto que la conciencia de ambos roles descansa en la conciencia de ambas posiciones. Siguiendo también a Hegel, la pedagogía “crítica” de Freire es una también profundamente enclavada en la historia, pero no una absolutista o totalitarista, ni esencialista, sino existencialista, antropológica, política, en sus propios términos, una “educación como práctica de la libertad”.

### **Pedagogía crítica para la emancipación de la población latinoamericana**

Indudablemente, en términos humanísticos, la propuesta de Freire no es una que se encaje en la dicotomía capitalismo-socialismo como la de Gramsci, pero si una en la que el primero y la “pugna” entre ambos llevando el primero la delantera, han prácticamente de igual modo negado la “voz” de los oprimidos y excluidos, producto de que ambos han obedecido a las mismas lógicas de modernización, progreso, industrialización, descodificación, objetivación del mundo y la visión hegemónica de este, esto es, directa e indirectamente en favor de la reproducción

---

<sup>7</sup> Gramsci, Antonio. *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Ciudad de México: Fontamara, 1999, pp. 50-51.

<sup>8</sup> Fiori, Ernani María. “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”. *Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI, 2005, p.11.

de la dominación y formas de neocolonización de diversas maneras y desde variados actores y clivajes. En Freire, a diferencia de Gramsci, y más cercano al contexto de los latinoamericanos, la proximidad entre decir y hacer, entre conquistar y conquistarse es más cercana, tal vez incluso por ello más praxica y política, en tanto más antropológica y dialógica, en tanto a su vez sin un programa definido de programa y de partido, desde la presencia testimonial misma tanto histórica como natural, en su socialización “homínida”. De esta manera, la pedagogía freiriana es una de conciencia histórico-política contra la dominación y a favor de la libertad con respecto a la identidad, la lengua y la tradición, la memoria y la historia. Es así como el diálogo se va convirtiendo en la flexibilidad del programa y en los límites programáticos de lo flexible. En otras palabras, la liberación de los oprimidos y de los excluidos, implica reinventar la emancipación social, tal vez en virtud de lo que hemos discursado sobre la globalización, reencontrando el espacio mismo como pedagogía de la libertad.

Este fenómeno mismo de la globalización capitalista, a la vez que hegemoniza muchas cosas, fragmenta muchas otras o da cuenta de estas, causando tanto dificultades a la emancipación como también al control y a la regulación. Un ejemplo de esto tal vez podría ser el hecho de que hoy en día la ocupación colonialista como forma predilecta de dominación ha mutado a nuevas formas de violencia y de dominación, como la asimilación (aculturación) y la acumulación; en términos del lenguaje, la mediatización y la sociedad de consumo neoliberal y transnacionalista. Tal vez es necesario por tanto, pensar, educar, enseñar, criticar, reflexionar y actuar en términos tanto locales como globales. La parte crítica no se refiere sólo a hacerlo desde lo real, material y concreto, sino también y tal vez más desde lo simbólico, metafórico y desterritorializado pragmáticamente. Como dice Boaventura de Sousa Santos,

Mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad perezosa que, realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente<sup>9</sup>.

Lo anterior puede tratarse de un insuficiente poder de simbolización de las sociedades, principalmente en los países menos desarrollados. La pedagogía crítica que proponemos tendrá que ser una que tenga en cuenta la necesidad de encontrar indicios o huellas, más allá de los valores éticos y antes de ellos incluso tal vez, que le permitan a los latinoamericanos reterritorializarlos y recodificarlos de manera tal que sirvan a la lucha a favor de su liberación desde esta. La conexión entre identidad y conocimiento es de vital importancia, pues esta siempre

---

<sup>9</sup> Sousa Santos, Boaventura de. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 23.

resulta de la relación entre la personalidad individual (cuasi identidad individual) y el vínculo social o identidad comunitaria que le es consubstancial. Una de las “estrategias” que consideramos debemos intentar en nuestro planteamiento, es la de tratar a la cultura como texto, para analizarlo y criticarlo desde el mayor número de ángulos posibles, y de allí extraer el “material básico” de nuestra pedagogía, es decir, más desde el espacio que desde el tiempo, pero no sin el tiempo-histórico, un recorrido inverso de ida y vuelta por el tiempo-espacio antropológico como lugar común desde donde habitar, donde morar, dialogar y actuar, donde los espacios se conviertan en lugares y los lugares en espacios: recorridos críticos antropológicos de liberación, donde mi lugar pueda ser el lugar de otro, pero no tenga que serlo. ¿Por qué el lenguaje es importante?

Porque es necesario tener en cuenta que el diálogo no se entable, porque los “siempre” oprimidos pueden no saber cómo poner en palabras y/o en argumentos sus aspiraciones y cuestionamientos, aunados a la falta de voluntad de traducibilidad y escucha de los opresores. Producir desde esta pedagogía en palabras de Sousa Santos “subjetividades rebeldes”, y una “crítica de alta intensidad” a la “razón indolente”. Desde los históricos movimientos de izquierda, la práctica pedagógico-educativa ha venido concibiéndose como empresa político-ética de liberación humana, la cual cuando ha prevalecido lo ha hecho básicamente desde la esfera económica, dejando de lado aspectos claves como el territorio de lo simbólico, el lenguaje, la cultura y la subjetividad, esto debido principalmente a la lucha dialéctica antihegemónica en contra del capitalismo, el cual “naturalmente” tiende a verse principalmente como ente meramente económico. Para Peter McLaren y Henry Giroux,

El exceso de lenguaje nos alerta con respecto a las maneras en las que el discurso está inextricablemente unido no sólo a la proliferación de sentidos, sino también a la producción de identidades sociales e individuales a lo largo del tiempo dentro de condiciones de desigualdad. Como *item* político, el lenguaje opera como sitio de lucha entre diferentes grupos que por diversos motivos controlan sus fronteras, significados y ordenamientos. Pedagógicamente, el lenguaje proporciona las autodefiniciones con las que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo<sup>10</sup>.

La pedagogía crítica ha de ser una que comience con la crítica de la política cultural, pues es desde donde se dictan los criterios de exclusión hegemónicos en

---

<sup>10</sup> McLaren, Peter y Giroux, Henry. “Media Hegemony: Towards a Critical Pedagogy of Representation”. James Schwoch, Mimi White y Susan Reilly (eds.). *Media Knowledge: Readings in popular culture, pedagogy, and critical citizenship*. Albany: State University of New York Press, 2003, p.49.

todos los demás ámbitos: educativo, institucional, político, económico, social, legal, tendientes al no reconocimiento o disolución de las identidades a favor de las prácticas dominantes de la llamada Cultura Nacional, y del discurso de una supuesta identidad postnacional, requisitoria y producto a la vez de las necesidades de la globalización capitalista neoliberal. Bien afirman en este sentido Peter McLaren y Henry Giroux que, “La investigación educacional necesita una nueva teoría que tome seriamente la manera en que se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad”.<sup>11</sup> La política cultural – y educativa, entiéndase - como intuimos, siempre ha sido una en el que el régimen en turno considera como no abiertamente opuesta a sus intereses, o lo menos crítica de su accionar, lo anterior lo describe mejor Althusser cuando se refiere al papel que juega la ideología como legitimadora del régimen y de la estructura existente de una sociedad, Para Louis Althusser,

La ideología comporta representaciones, imágenes, señales, etc., pero esos elementos considerados cada uno aisladamente no hacen la ideología: es su sistema, su modo de disponerse y combinarse son lo que le dan su sentido; es su estructura la que los determina en su sentido y su función. En la misma medida en que la estructura de las relaciones de producción y los mecanismos de la vida económica producidos por los agentes de la producción no son inmediatamente visibles para ellos, la estructura y los mecanismos de la ideología no lo son para los hombres que les están sometidos; no perciben la ideología de su representación del mundo como ideología, no conocen ni su estructura ni sus mecanismos; practican la ideología, no la conocen...El conocimiento de las diferentes regiones en la ideología, el conocimiento de la región ideológica dominante [...] es de primera importancia política para la estrategia y la táctica de la lucha ideológica<sup>12</sup>.

Lo que se debe buscar por tanto en nuestro intento de propuesta de pedagogía crítica para la emancipación, la justicia social, la equidad y la democracia, capaz de conducir y coadyuvar al desarrollo de todos los “elementos” aquí aludidos para aproximarse en principio, al logro factual de la emancipación, como objetivo y fin ético-políticos en mejoramiento constante y permanente, y en donde esta quede orientada a la consecución de los objetivos hermandados de esta propuesta, a fortalecer los fines relacionados a la reconfiguración y reconocimiento de la identidad, lengua, cosmovisión, recuperación de la memoria

---

<sup>11</sup> McLaren, Peter y Giroux, Henry. “Media Hegemony: Towards a Critical Pedagogy of Representation”. James Schwoch, Mimi White y Susan Reilly (eds.), *Media Knowledge: Readings in popular culture, pedagogy, and critical citizenship*, 49.

<sup>12</sup> Althusser, Louis. *La Filosofía como Arma de la Revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1991, pp. 52-53.

y revaloración de la experiencia (subjetividad), en aras de ahondar y trabajar en todo esto en términos de justicia social, reconocimiento, derecho a la diferencia, desarrollo y paz. Precisamente porque todo esto es lo que ignora o busca ignorar la pedagogía actual traducida en “educación”. Sólo la crítica como la lógica fenomenológica de la *formatio* y del diálogo puede reorientarnos hacia la sociedad anticapitalista, ética y humanamente libre, pensada de en este sentido crítico, plural y antihegemónica en que se ha venido reflexionando.

### **Pedagogía crítica e instituciones educativas. La escuela adentro y afuera**

La velocidad misma con la cual este capitalismo tecnológico y cognitivo funciona, favorece en gran parte y no sin que tenga que ser así para lograr su más eficiente funcionamiento, esta dinámica de amnesia histórica y socavamiento cultural, descodificando-desterritorializando-reterritorializando significados, significantes (vaciándolos), referentes históricos, normas, tradiciones, valores, etc., favoreciendo con esto prácticas xenofóbicas, racistas, discriminatorias, exclusionistas, etnocidas, ecocidas, genocidas, indolentes e indiferentes, entre muchas otras que no pueden por lo menos escapar de la crítica que hemos venido aquí exponiendo. En palabras de Dany Robert-Dufour,

El cuadro final de un espejo unario será extremadamente difícil de sostener porque atentaría contra las dos dimensiones fundamentales de la existencia: la consistencia en el espacio y la subsistencia en el tiempo. Afirmo sin rodeos que cualquier sujeto que experimentara esto nunca podría recuperarse<sup>13</sup>.

Y es que lo primero que conscientemente, pero sobre todo inconscientemente afecta esta dinámica globalizatoria, es precisamente la posición del sujeto y su identidad en el tiempo y en el espacio. En virtud de lo anterior, la pedagogía ha de convertirse en un ejercicio de *tecné*, es decir, de *poíesis* y praxis, de imaginación y creatividad, diálogo y acción ético-política transformativa. Esto podría conducir a la práctica común y cotidiana del sujeto común hacia una ciudadanía libre y una subjetividad autónoma enmarcadas en el respeto a la identidad y la libertad individual solidaria con la comunidad y sus fundamentos históricos cohesionadores. No es una tarea fácil sin duda, esta de la emancipación, no sólo desde la pedagogía sino desde cualquier otro ámbito, pues se trata de un asunto de poder, de chocar, trastocar y hasta una cierta inversión en el *statu quo*, lo cual produce sus propias neurosis y ante la falta de referente, padre o Gran Sujeto. Es el sujeto sintiéndose desvalido y “desidentificado”, el que tiende fácilmente a la psicosis y/o la esquizofrenia, confundiendo esta “locura” con libertad

---

<sup>13</sup> Robert-Dufour, Dany. *Locura y Democracia. Ensayo sobre la forma unaria*. Ciudad de México: FCE, 2002, p.83.

democrática (democracia liberal), anarquismo, etc., cuando es más bien, el camino contrario a la libertad. El estado mismo, habiéndose dado cuenta de esto ha optado en palabras de Dufour,

Por no renunciar a ningún proyecto educativo en aras de un simple deseo de socialización del otro. Esta tendencia es paralela al proceso de reducción de la alteridad que caracteriza a las sociedades democráticas: puesto que el otro es como yo, no tengo que tener ningún proyecto educativo para con él y sólo puedo, en el mejor de los casos, ocuparme de su socialización. Así, todo proyecto educativo se disuelve en un simple objetivo de socialización apoyado en la idea de que es la socialización la que educa<sup>14</sup>.

Otros pedagogos críticos y/o críticos de la educación, como Apple y Weiss, no externan opiniones tan distintas a la anterior cuando afirman,

No podemos comprender plenamente la ubicación de nuestras instituciones educativas dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las diferentes funciones que cumplen en nuestra desigual formación social. Más aún, en tanto debemos develar los diversos papeles que desempeña la escuela, no necesariamente podemos suponer que las instituciones educativas siempre tendrán éxito en llevar a cabo estas tres funciones. La acumulación, la legitimación y la producción representan la presión estructural sobre las escuelas, y no son resultado previsible. En parte, la posibilidad de que la educación no cumpla con las “exigencias” de estas presiones se refuerza por el hecho de que las tres funciones generalmente son contradictorias, y muchas veces funcionan en contra de sí mismas<sup>15</sup>.

Por la anterior, debemos entender que es sólo en el diálogo donde puede darse el verdadero reconocimiento del otro y su identidad, por ello la enseñanza y el aprendizaje pedagógico-crítico debe basar el conocimiento en la lógica del reconocimiento, como toma de conciencia a partir de los símbolos, los significados y el lenguaje. Este es por ello sin duda, un ejercicio práctico y político de concienciación y liberación constantes. Es un ejercicio más de comprensión que de comprehensión. De hecho, sólo mediante el verdadero reconocimiento de la identidad del sujeto, puede comenzarse a hablar de ciudadanía y ciudadanización,

---

<sup>14</sup> Robert-Dufour, Dany. *Locura y Democracia. Ensayo sobre la forma unaria*, 155.

<sup>15</sup> Apple, Michael y Weiss, Louis. “Seeing Education Relationally: The Stratification of Culture and People in the Sociology of School Knowledge”. *Journal of Education* 168, núm. 1, 1986, pp. 5-6.

pues para esta también se educa, entendiendo la educación orientada a este precepto, como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudios que fuesen particularmente críticos de las injusticias sociales, y por tanto, tendientes a reflexionar teórico-prácticamente en torno al bienestar, al espacio público, a la reconstrucción de los lazos y las relaciones sociales, en torno al pensamiento crítico, la movilización y acción social y el diálogo, como normatividad básica para la conformación y/o consolidación de un verdadero sistema democrático inclusivo y no sólo de carácter “liberal” con predominancia de los valores de mercado.

Una educación ciudadana tendiente de sus fundamentos a luchar contra las relaciones de poder y sus instrumentos hegemónicos de represión, exclusión y censura. Una educación teórico-práctica que conciba y sea concebida como una en la que no hay saltos cuánticos entre esfera social y esfera económica, entre espacio público y espacio privado, entre bienestar individual y bienestar colectivo, lo político de lo cultural, lo ético de lo económico, la satisfacción de las necesidades básicas del actuar cívico responsable, comprometido y solidario. Afirma Jacqueline Martínez Zapata que “Educar sin una interpretación propia en torno a lo humano acaba siendo un simple hacer”<sup>16</sup>.

Esto es una educación siempre cambiante, fluyente, reflexiva, en movimiento, adaptativa, aportante de dignidad, integridad, autonomía, individuación y humanismo solidario y activo, rebelde y autocrítica. De otra manera, siguiendo a Henry Giroux, la educación continuará enredada en la actualidad de prácticas educativas dominantes donde el lenguaje está movilizándose dentro de una ideología autoritaria que lo vincula a una relación adecuada entre identidad nacional, cultura e instrucción. Por ser la máscara cultural de la hegemonía, se está movilizándolo al lenguaje para vigilar las fronteras de una división ideológicamente discursiva que separa a los grupos dominantes de los subordinados y a las escuelas de las necesidades imperiosas de la vida pública democrática. Lo anterior implica, que no sólo haya que actuar radical y/o revolucionariamente en torno a los contenidos y las orientaciones de la pedagogía crítica para la emancipación, sino también en cuanto a la inclusión educativa, la formación, la cultura ciudadana y la democracia real y radical, es decir, no lo que actualmente nos resuenan como “democracia” y “lo democrático”, estamos muy lejos aún de ello.

### **A manera de conclusión**

Se intentó con este trabajo que lo brevemente expuesto en este, resulte de utilidad para iniciar desde aquí, a pesar del sucinto panorama histórico a propósito de pensadores importantes que han sabido integrar entre sus zócalos filosóficos, apuntes acerca de la cuestión pedagógica, como Aristóteles y Kant, entre otros,

---

<sup>16</sup> Zapata Martínez, Jacqueline. *Poiesis Educativa*. Ciudad de México: Fundap, 2003, p. 82.

hasta llegar a autores más contemporáneos, preocupados por la educación y la pedagogía como vía indispensable y prioridad para la emancipación humana, como Gramsci y Freire, entre otros, la emancipación de las comunidades y pueblos latinoamericanos para el desarrollo, y viceversa. Como salta a la vista, no hay nada concluyente en este escrito, sino apenas algunas líneas sobre las cuales reflexionar a partir de la realidad contextual que atraviesa Latinoamérica en lo que parecer ser una lucha de resistencia, de revuelta revolucionaria desde la izquierda y desde el pueblo, de clase, para enfrentar al capitalismo neoliberal, transnacional insaciable y bélico que insiste en apoderarse de todos los recursos naturales existentes en aras de dominar el mundo, descaradamente de corte financierista, que como influencia radical sobre nuestro espectro cultural impacta de manera más negativa que positiva sobre las posibilidades de realización, emancipación, justicia y equidad, esto es, de desarrollo humano, social y sustentable: democracia.

El examen de las perspectivas teóricas sobre una pedagogía crítica para la emancipación de los pueblos latinoamericanos revela una serie de puntos clave que subrayan su importancia y relevancia en la región. Para ello compartimos en este texto algunas reflexiones que pueden y deben ser consideradas y actualizadas para pensar la emancipación de la población latinoamericana a partir de estas y la recuperación de una pedagogía crítica capaz de llevarse a la práctica frente a los embates neoliberales del capitalismo globalmente que impactan afectando más de lo que benefician en la región. Lo anterior, en virtud principalmente de que como sabemos, la historia de América Latina está marcada por la opresión y las luchas por hacer efectiva la independencia frente a fuerzas extranjeras, pero también frente a diversas formas neocoloniales endógenas lideradas por las élites y plutocracias nacionales hacia el interior de los estados nacionales de Latinoamérica. La pedagogía crítica se erige como un enfoque relevante, ya que aborda directamente las cuestiones de justicia social y emancipación que han sido centrales en la región en las últimas décadas.

La pedagogía crítica promueve la toma de conciencia y la participación activa de los individuos en su propia educación. Esto fomenta un sentido de empoderamiento que puede ser fundamental para la lucha contra la desigualdad y la opresión. La pedagogía crítica desafía las estructuras de poder existentes al cuestionar normas establecidas y fomentar la reflexión crítica. Esto es esencial en una región donde la desigualdad y la marginación persisten, y tienden a agudizarse por el mencionado neoliberalismo y el oportunismo de las ultraderechas y las milicias de las cuales se hacen acompañar, con la venia de los gringos resguardando sus intereses y traspatios. La pedagogía crítica valora la diversidad cultural y contextualiza la educación. En América Latina, con su rica diversidad étnica y cultural, este enfoque es esencial para respetar y promover la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La pedagogía crítica no solo busca la emancipación individual, sino que también aspira a la transformación social.

Al capacitar a las personas para comprender y cambiar sus realidades, la pedagogía crítica se convierte en una fuerza motriz para la justicia social y el cambio positivo en la región. En última instancia, las perspectivas teóricas sobre una pedagogía crítica para la emancipación de los pueblos latinoamericanos resaltan la importancia de una educación liberadora que fomente la conciencia crítica y la acción. Este enfoque puede contribuir significativamente a la construcción de sociedades más equitativas, democráticas y justas en América Latina, donde la lucha por la emancipación y la justicia social continúa siendo una prioridad fundamental. La pedagogía crítica, con sus raíces sólidas en la teoría y su capacidad de transformación práctica, ofrece un camino prometedor hacia un futuro más igualitario y emancipador para la región.

## Bibliografía

- Althusser, Louis. *La Filosofía como Arma de la Revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1991.
- Apple, Michael y Weiss, Louis. "Seeing Education Relationally: The Stratification of Culture and People in the Sociology of School Knowledge". *Journal of Education* 168, núm. 1, 1986.
- Aristóteles. *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos, 1985.  
[https://www.academia.edu/88862105/Aristoteles\\_Etica\\_a\\_Nicomaco\\_editorial\\_Gredos](https://www.academia.edu/88862105/Aristoteles_Etica_a_Nicomaco_editorial_Gredos) Fecha de acceso: 22/04/2025.
- Fiori, Ernani María. "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". *Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2005.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter. "Media Hegemony: Towards a Critical Pedagogy of Representation". James Schwoch, Mimi White y Susan Reilly (eds.). *Media Knowledge: Readings in popular culture, pedagogy, and critical citizenship*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- Gramsci, Antonio. *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. México: Akal, 1948.
- Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y el Estado Moderno*. Ciudad de México: Akal, 1949.
- Gramsci, Antonio. *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Ciudad de México: Fontamara, 1999.
- Kant, Immanuel. *Kritik der praktischen Vernunft (Werke in sechs Bänden)*. Wilhelm Weischdel (Ed.), vol. 4, Darmstadt, 1975. Versión en español: Kant, Emmanuel. *Crítica de la razón práctica*. Ciudad de México: UNAM/ UAM/ FCE, 2005.

Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.

McLaren, Peter. *Pedagogía, Identidad y Poder. Los Educadores frente al Multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens editions, 2003.

Robert-Dufour, Dany. *Locura y Democracia. Ensayo sobre la forma unaria*. Ciudad de México: FCE, 2002.

Sacristán, Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

Sousa Santos, Boaventura de. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

Zapata Martínez, Jacqueline. *Poiesis Educativa*. Ciudad de México: Fundap, 2003.

Licencia Creative Commons Attribution  
Non-Comercial 4.0 Unported (CC  
BY-NC 4.0) Licencia Internacional



**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Revista.

Para referencias de páginas de este artículo revisar su versión en PDF