

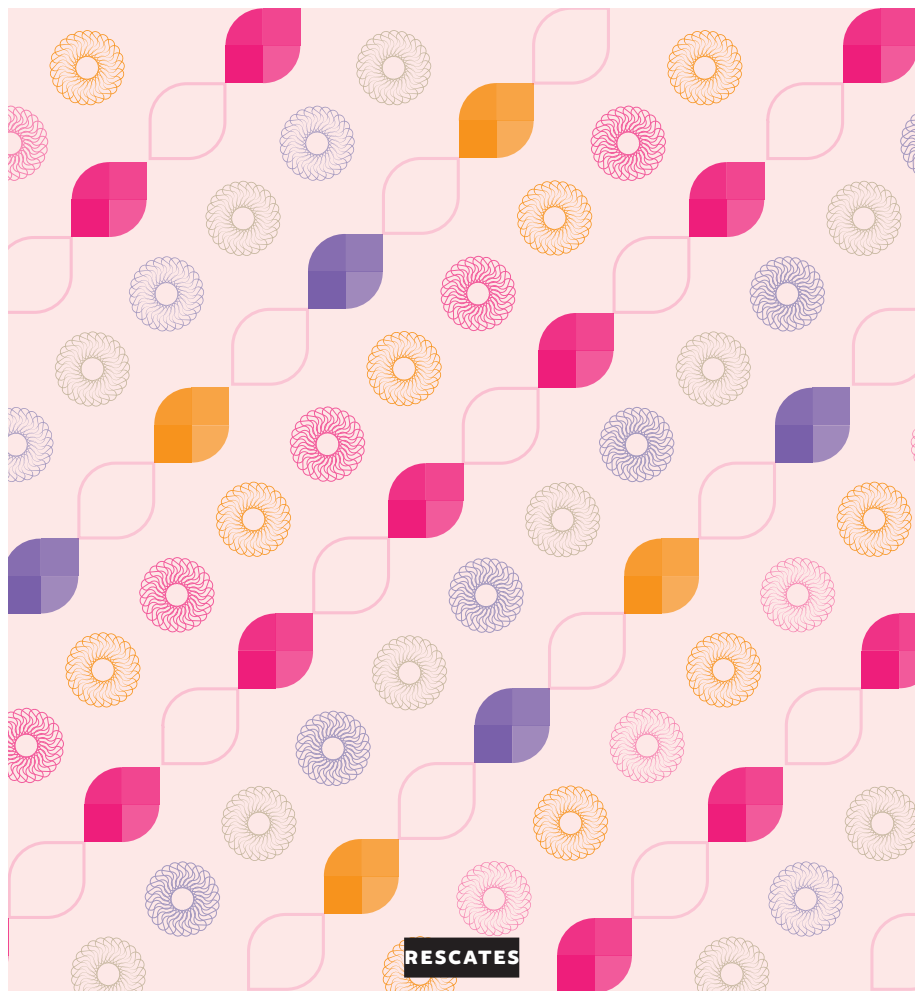
EDUCAR PARA LA EMANCIPACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

**HACIA UNA PRAXIS CRÍTICA
DESDE EL SUR**

María Cristina Martínez Pineda
Emilio Guachetá Gutiérrez



RESCATES

Educar para la emancipación

Hacia una praxis crítica
desde el Sur

Martínez Pineda, María Cristina
Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur / María Cristina
Martínez Pineda, Emilio Guachetá Gutiérrez.
Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024
275 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.
ISBN impreso: 978-628-7651-72-2
ISBN ePub: 978-628-7651-73-9
ISBN PDF: 978-628-7651-74-6

1. Filosofía de la Educación. 2. Sociología de la Educación. 3. Pensamiento Crítico – Teorías.
4. Investigación Social – Metodología. 5. Pedagogía – Investigaciones. 6. Educación – Investi-
gaciones. 7. Pensamiento Crítico – Formación. I. Guachetá Gutiérrez, Emilio. II. Tit.

370.1 21.ed.

Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur

Autores

María Cristina Martínez Pineda
Emilio Guachetá Gutiérrez
© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-72-2
ISBN ePub: 978-628-7651-73-9
ISBN PDF: 978-628-7651-74-6

Primera edición, 2020
Segunda edición, 2024

Helbert Augusto Choachí González
Rector

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico
Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria
Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera
Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Tomás Collazos Garay
Edición

Ángela Carolina Ortega
Diagramación

Fredy Johan Espitia Ballesteros
Diseño de cubierta

Estudio 45-8
Impresión

Bogotá, D. C., 2024

Hecho el depósito legal que ordena la Ley
44 de 1993 y el decreto reglamentario 460
de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida,
copiada y exhibida por terceros si se muestra
en los créditos. No se puede obtener ningún
beneficio comercial. No se pueden realizar
obras derivadas.

Educar para la emancipación

Hacia una praxis crítica
desde el Sur

María Cristina Martínez Pineda
Emilio Guachetá Gutiérrez

–Segunda edición revisada–



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Contenido

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
NECESIDADES DE LA CRÍTICA HOY. CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIONES EVIDENTES	23
DELIBERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	31
CRÍTICA Y PENSAR CRÍTICO. NOCIONES Y DEVENIRES	63
PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO. IDEAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN	95
HACIA UNA PRAXIS CRÍTICA EMANCIPATORIA. ARTICULACIONES NECESARIAS	201
PENSAR ACTUANDO. UNA APUESTA DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO	225
REFERENCIAS	257
SOBRE LOS AUTORES	273

Prólogo

El libro *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur* surge en un complejísimo escenario mundial y latinoamericano, signado por la crisis de la pandemia asociada a la enfermedad de la covid-19, la que se ha superpuesto o empalmado con otras múltiples crisis: la del neoliberalismo, la economía de mercado y una crisis estructural del capitalismo; crisis ecológica, ambiental, hídrica, que ha evidenciado los límites materiales de la “lógica incorregible del capital”; crisis político-sociales que han generado históricas jornadas de movilización y protesta por parte de los sectores populares y la clase trabajadora; crisis de un patrón de dominación colonial, responsable del despojo y el saqueo de los pueblos, las comunidades y los territorios de nuestra América; crisis del patriarcado como forma de dominación sexo-genérica y sus brutales expresiones de violencia machista, uxoricidios y feminicidios, entre varias otras. Ahora bien, siguiendo algunas enseñanzas de la historia, parece importante evidenciar que los tiempos y espacios de la crisis son “tierra fértil” para las semillas de la crítica, y en este sentido, el libro que prologamos germina y florece cargado de criticidad para robustecer a las fuerzas sociales emancipatorias comprometidas con la construcción de sociedades democráticas, justas, rebeldes, dignas.

A continuación, interesa resaltar algunos nudos problemáticos que dotan de pertinencia y relevancia al libro. Desde nuestra perspectiva, uno de los primeros elementos a destacar consiste en el importante número de referentes político-intelectuales reivindicados a lo largo del texto, transitando por reconocidos autores del pensamiento crítico europeo tales como Kant, Marx, Gramsci, los filósofos asociados a las distintas generaciones de la Escuela de Frankfurt, y continuando con autores como Lipman, Dewey y Boaventura de Sousa Santos; y por importantes e ineludibles intelectuales nuestro-americanos entre quienes figuran Adolfo Sánchez Vázquez, Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Frank Hinkelammert, Bolívar Echeverría, Walter Mignolo, Paulo Freire y Hugo Zemelman. El recorrido pausado por algunas de sus principales obras permite reconstruir con claridad sus formulaciones epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas; adicionalmente, establecer puntos de encuentro y posibilidades de diálogo con el campo educativo y particularmente con sus corrientes emancipadoras. Este esfuerzo por articular los planteamientos provenientes del pensamiento socio-crítico latinoamericano con una educación emancipadora nos resulta del todo relevante, pues avanza a contrapelo de las perspectivas pedagógicas hegemónicas, psicologizantes y tecnicistas, pues, a su vez, permite fortalecer en múltiples ámbitos las propuestas educativas y pedagógicas de cuño emancipador. Lo anterior da cuenta de un posicionamiento ético, político y pedagógico contrahegemónico, lo que, sin lugar a dudas, servirá para nutrir las esperanzas y luchas estudiantiles, docentes y populares del tiempo actual.

Otro nudo que nos parece destacable del libro refiere al abordaje en torno al pensamiento crítico, puesto que se avanza, sin medias tintas, en un cuestionamiento radical de aquellos enfoques y perspectivas que reducen el pensamiento crítico a la formación de habilidades, disposiciones cognitivas y competencias para que supuestamente el sujeto individual aprenda a leer analíticamente la realidad. Ahora bien, dichas concepciones han omitido, de manera

no casual, por supuesto, la relevancia de la acción política transformadora y de la acción colectiva, lo que implica despojar el pensamiento crítico de toda su fuerza política y social, lo cual ha construido una concepción despolitizada, mansa y coherente con la reproducción de la sociedad de mercado. A contracorriente, los autores del libro se adscriben a una concepción del pensamiento crítico que enfatiza en su potencialidad transformadora de la realidad material y social, en su vinculación con la memoria popular, las luchas sociales y territoriales, en sus intereses por construir colectivamente alternativas superadoras del capitalismo, el colonialismo, el patriarcado, la desigualdad, la pobreza y la exclusión, y en su compromiso con la prefiguración de la sociedad porvenir y los procesos de emancipación humana. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se configura como hontanar para la construcción de proyectos históricos emancipatorios que permitan superar la aniquilación del ser humano y la naturaleza promovidos por la dinámica destructiva del capital. A lo largo de las páginas del libro se va reivindicando un pensamiento crítico profundamente ético, político y liberador, militante, anticapitalista, comprometido con las clases, pueblos, comunidades y sujetos explotados, oprimidos y excluidos.

Por otra parte, el texto aborda con detención numerosas contribuciones elaboradas desde el pensamiento crítico latinoamericano en torno al concepto de emancipación. Este nudo nos parece particularmente relevante, pues invita a retomar la construcción del tiempo adviniente, de inéditos-viables, de futuros deseados, utopías y esperanzas, lo que, en tiempos de crisis, resulta fundamental para generar procesos de organización, movilización y lucha junto con los(as) oprimidos(as) del campo y la ciudad. Tal como se señala a lo largo del texto, lo emancipatorio implica avanzar en la crítica radical a los fetiches de las sociedades capitalistas (dinero, mercancías, capital) y la explotación de los seres humanos; implica luchar en términos epistemológicos, materiales, culturales, lingüísticos e históricos contra el proyecto de la modernidad colonial, con el fin

de robustecer procesos comunitarios y colectivos levantados desde el sur contrahegemónico; implica reivindicar la centralidad de la lucha por la democracia, pero superando sus formatos liberales, representativos, restringidos y de baja intensidad, para avanzar en procesos de democratización material, que vayan de la mano de la redistribución de la riqueza socialmente producida y la justicia social. Para ello serán necesarias formas democráticas que robustezcan la participación popular dotándola de mecanismos y dispositivos de poder deliberativo, modos que articulen formatos de democracia representativa con aquellos de democracia participativa, comunitaria y directa. Además, lo emancipatorio implica comprometerse con procesos de humanización, es decir, oponernos y luchar contra las relaciones sociales que cosifican al ser humano, que lo someten a la competencia fratricida y que lo distancian del dolor y el sufrimiento del *otro* o la *otra*.

Adicionalmente, en el texto se desarrolla un concepto central para el pensamiento crítico y para cualquier proyecto de educación emancipatoria, y con esto nos referimos al concepto de praxis. Los autores señalan enfáticamente que el pensamiento crítico solo se puede desarrollar en el movimiento de la praxis, en el despliegue de reflexiones y acciones de resistencia, en el ejercicio político de la rebeldía, en la articulación entre teoría y práctica liberadora. El concepto de praxis, tremendamente complejo, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos relevantes procesos: en primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, el problema de la praxis remite directamente a las preocupaciones por desarrollar procesos de concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada. En segundo lugar, la praxis, como bien sintetizó Karl Marx en la “Tesis XI sobre Feuerbach”, no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, sino que requiere necesariamente de procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo,

es decir, la praxis implica una estrecha e inseparable relación entre interpretación y transformación de la realidad, lo que interpela directamente a las concepciones educativas que se reducen a desarrollar la dimensión intelectual, cognitiva y racional de los sujetos, sin potenciar procesos organizativos, movilizadores, de acción colectiva.

Finalmente, creemos que la construcción político-pedagógica y teórico-conceptual que se sintetiza en la noción de “praxis crítica emancipatoria” es tremendamente productiva para la educación emancipadora y las pedagogías críticas latinoamericanas, porque se opone a concepciones tecnicistas, neoliberales y hegemónicas del campo educativo y pedagógico; porque recupera la actividad transformadora del ser humano, reivindicando la articulación entre la comprensión y la transformación de la realidad; porque reivindica la importancia de la construcción de alternativas para la prefiguración de la sociedad del porvenir, y por tanto, alimenta la utopía y la esperanza; porque exige afectarse con el dolor y el sufrimiento del *otro* o la *otra*, indignarse y activar el ejercicio político de la resistencia; porque reclama el desarrollo de la acción política desde abajo, de la mano de los pueblos, comunidades y sujetos oprimidos, explotados y excluidos; y porque se engarza en la construcción de un proyecto histórico anticapitalista, descolonizador, antipatriarcal, emancipatorio. Por todo lo anterior, creemos que la categoría de “praxis crítica emancipatoria” es una potente y creativa síntesis política, teórica y conceptual, del todo productiva para los desafíos del tiempo presente.

A partir de lo señalado, no podemos cerrar este prólogo sin agradecer sinceramente a María Cristina Martínez Pineda y Emilio Guachetá Gutiérrez por permitirnos redactar este manojito de reflexiones, pero particularmente, por el riguroso trabajo de relevar múltiples debates, problemáticas y conceptualizaciones desarrolladas por los referentes intelectuales más importantes del pensamiento crítico latinoamericano y movilizarlos en un diálogo fluido, fraterno y militante con el campo educativo y pedagógico. Invitamos a los

lectores a sumergirse con detención en sus páginas y capítulos, a revisar con severidad sus propuestas y formulaciones, a dejarse interpelar por el grito de justicia que emana desde la crítica radical formulada desde el Sur.

J. Fabian Cabaluz D.
Santiago de Chile, otoño del 2020

Introducción

El mundo económico empresarial no está poblado por hombres sino por mercancías. Las mercancías actúan y los hombres corren detrás. El sujeto básico de este mundo es una mercancía que se mueve y que desarrolla acciones sociales. Siguiendo a las mercancías, aparecen las empresas. También las empresas en este mundo empresarial ejercen acciones, que tampoco conviene confundir con acciones humanas. Todas las relaciones sociales que el empresario descubre entre las mercancías, él las vuelve a descubrir entre las empresas. El empresario tampoco se ve a sí mismo como actor responsable. El actor en su visión, es la empresa, y él no es más que el primer servidor de esta empresa.

FRANZ HINKELAMMERT,

“El sujeto, el anti-sujeto y el retorno del sujeto”

Esta cita de Hinkelammert nos conecta con las realidades del mundo actual. A la vez que desafía y cuestiona al pensamiento crítico en su capacidad de producir acciones transformadoras, nos acerca al grito colectivo: “¡Basta ya!”, el cual expresa las inconformidades, reconoce la pertinencia de las movilizaciones sociales y concita a pensar colectivamente las tensiones que nos habitan para avizorar los lugares de lo posible y de la emancipación social desde otros modos de ser y estar en el mundo. También concita a

pensarnos desde otros lenguajes y paradigmas propios, a rebelarnos contra “los paradigmas de la dominación, la reproducción y el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos” (Pinto, 2007, p. 188).

En este contexto de descontentos y desafíos, surgen las reflexiones del presente texto que se pregunta tanto por las exigencias y la pertinencia de la crítica y del pensar crítico en esos tiempos, como por los modos como ha sido abordada la formación crítica en los procesos educativos. Ese pensar crítico está situado en sintonía con la exhortación de Nietzsche: como posibilidad de rumiar nuestros problemas, de problematizarlos. Aquí pensar implica rigor, lo cual pasa indefectiblemente por el esfuerzo que exige un ejercicio filosófico y por el compromiso pedagógico de formar subjetividades en este horizonte (Martínez *et al.*, 2015).

Si bien compartimos que la educación no puede suplir las fallas de la sociedad porque las realidades sociales, políticas y especialmente económicas la cruzan y le generan una multiplicidad de cuestionamientos y demandas acerca de su quehacer en tanto constructora de cultura y de sociedad, también creemos en su potencial instituyente. Coincidimos con la popular frase de Paulo Freire que se ha extendido por todo el mundo y que ha sido utilizada en diferentes escritos y escenarios: *la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo*. Pensar crítico, praxis y emancipación son conceptos claves en este texto en tanto contribuyen a develar y superar las condiciones de opresión y sujeción en las que nos ha ubicado la economía de mercado.

Nos referimos a una educación que se desancla del sistema mundo del mercado y se asuma desde la dimensión social y política que le corresponde como productora de cultura y sociedad, en los sentidos que advierte Touraine (2016): “el papel de la educación no es socializar, sino aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo”. Es una educación que contribuye al cambio social y hacia ese horizonte actúe transformando en y desde los lugares de actuación y más allá de estos.

¿Por qué apostar por la actualización de la crítica y más específicamente por una educación que contribuya a la formación de subjetividades de praxis crítica emancipatoria? ¿Qué desafíos enfrentamos y qué exigencias se requieren para que la educación, cualquiera que sea su forma, modalidad, o nivel, contribuya a la formación del pensar crítico desde otras perspectivas, más allá de los enfoques cognitivistas y psicologistas que se han instalado en los procesos educativos? Estos interrogantes atraviesan el texto y cuestionan el quehacer de las ciencias sociales y de la educación, a la vez que dan apertura a la tesis que atraviesa esta obra: *la formación crítica y del pensamiento crítico no pueden reducirse a una capacidad analítica relacionada con evaluar la consistencia, coherencia y evidencia de juicios, argumentos y afirmaciones en textos escritos (competencias críticas). El desarrollo de estas capacidades es importante pero no suficiente.*

La apuesta por una crítica que se traduzca en praxis emancipatoria cobra vigencia en nuestro continente en tanto se ha validado que la tradición de la crítica y de la teoría crítica son insuficientes para desafiar la actualidad, y porque se reconocen avances para pensarnos de otras maneras. En la misma dirección de la Red Internacional de Pensamiento Crítico,¹ consideramos que:

El desafío para hoy es más radical porque exige someter a la crítica y la autocrítica los legados de la tradición heredada, fuertemente arraigados en nuestro pensamiento y nuestra actitud en la práctica de la ciencia. Prejuicios como la creencia en la verdad única, en la necesidad de elegir entre extremos —la verdad única o el relativismo— o lo que llama Steiner la nostalgia de los absolutos, nos impide desenvolvernos en medio de una verdadera capacidad de escucha, en el pluralismo, en la interdisciplinariedad y en la complementariedad, en la pretensión de ir aún más allá de las disciplinas.

1 Apartes del texto de la convocatoria al V Encuentro de la Red Internacional de Pensamiento Crítico, evento celebrado en Bogotá el 30 y 31 de octubre, y el 1.º de noviembre del 2017.

Estas dificultades prácticas y teóricas nos incitan a plantear el debate consciente y argumentado de las comunidades académicas sobre nuestro quehacer y nuestros retos.

Después de casi tres décadas de denuncia sobre los efectos perversos de las reformas educativas, de la cooptación de la escuela y de los sistemas educativos por la racionalidad económica con todas sus lógicas instrumentales y mercantiles, se torna reiterativo plantear que la economía de mercado, traducida en modelos como el de “capital humano”, sostenidos en estándares, competencias, estrategias de evaluación y control, han reorientado el trabajo de las escuelas y en general los procesos educativos hacia los intereses de la economía y de los organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, entre otros) para la formación del individuo-empresa.

Ante estas realidades, es imperante reinventar las formas de resistir y apostar por la emancipación desde otras formas de pensar crítico renovado y actuante. La centralidad del pensamiento crítico, como veremos a lo largo del texto, se sitúa en la crítica a la economía política y a las formas de control derivadas del capitalismo, que en el sistema educativo se instaló en los conceptos, procesos y modos de organización, en la vida cotidiana.

Desafiar estas condiciones en nuestra América Latina y de manera particular en Colombia es más que una necesidad, es un compromiso ético-político de los actores sociales y, en general, de las ciencias sociales en una región que está atravesada por relaciones de poder autoritarias que pugnan por colonizar mentes y cuerpos, por relaciones y prácticas que aniquilan y subyugan cada vez más a los de abajo, a los excluidos, que incrementan las desigualdades sociales y promueven la deshumanización de millares de sujetos. Las reconstrucciones sociales exigen una praxis que logre:

Ampliar fronteras, reconocer, potenciar diversidades, abrirse a la inmensidad y la incertidumbre, ejercer y actuar la crítica como

práctica, no solo como pensamiento u operación intelectual, desplegar la crítica a la propia crítica y reflexionar críticamente acerca de nuestra propia tarea cotidiana. Todas las propuestas que nos pueden acercar a trabajar en la producción del conocimiento científico transformador, movilizador, disruptivo. (Vomaro, 2015, pp. 9-10)

Hipotéticamente, planteamos que se requiere ejercer la crítica en tanto praxis emancipadora de las condiciones y realidades actuales, no solo como pensamiento u operación intelectual, como plantea Vomaro en la cita anterior, sino como acción viva de sujetos actuantes, que logre desafiar las lógicas dominantes que desubjetivan, colonizan y someten. Dicha crítica debe reconocer nuestras propias raíces, desde las que nos negamos a ser invisibilizados y arrasados por las lógicas colonizadoras que se reinventan, intensifican y afianzan en la cotidianidad desde las instituciones y los propios sistemas educativos.

Ubicados en el rol de la educación formal, afirmamos que se requiere educar para la emancipación desde otros horizontes de la crítica y otros paradigmas. Un quiebre ineludible se expresa en la necesaria revisión a la transposición de los roles que se han instalado en la escuela y en el quehacer de los educadores, devenidos especialmente de las políticas y macroestructuras del capital, que hoy predefinen el qué, cómo y para qué enseñar, sostenidos con mecanismos de evaluación y control preestablecidos.

Hacia estos propósitos se orienta esta apuesta desde el Sur: a repensar y situar el lugar de la crítica hoy, y a la construcción de iniciativas que contribuyan a pensar la formación de subjetividades con capacidades para ejercer *una praxis crítica emancipatoria*, esto es, configuración de subjetividades con capacidades para pensar, crear y experimentar otras formas de habitar el mundo. Es una apuesta que reconoce y lee críticamente el camino transitado, que avizora a partir de un proceso de investigación y un corpus documental que compendia investigaciones, libros, artículos, experiencias ya sistematizadas y otras que surgieron como resultado de las reflexiones y los talleres realizados con maestros y diversos actores

sociales. De estas acciones surgieron algunas ideas y propuestas de contenidos que se sintetizan en la apuesta que llamamos *pensar actuando*. Decimos *desde el Sur* porque fundamentamos la mirada en el pensamiento crítico de algunos autores latinoamericanos para traducirlo en ideas pedagógicas que contribuyan a repensar procesos educativos y pedagógicos.

La perspectiva crítica que orientó la investigación, sumada a la intencionalidad ética-política y al interés educativo y pedagógico que sustentan estas reflexiones, exigieron una doble mirada: *histórica* para reconocer desde las producciones teóricas las formas como han devenido la crítica, el pensar crítico y las maneras como se ha abordado la enseñanza del pensamiento crítico; *contextual*, para reconocer, desde lugares teóricos del pensamiento latinoamericano y desde algunas experiencias, iniciativas que permitan pensar el qué y cómo de la formación de subjetividades de praxis crítica hacia horizontes emancipadores. Al referirnos al qué y al cómo, cabe advertir que no se trata de una propuesta ni de un texto preceptivo, sino que son apuestas que se suman a la búsqueda de “otros mundos posibles”, sin exclusiones, con dignidad humana para todos; son ideas para caminar desde el devenir posible, situadas en lo que Boaventura de Sousa Santos llama “lo todavía no”, aquello que está deviniendo y se está construyendo en espacios y escenarios de micropolítica:

Lo todavía no es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas [...] y, de ese modo, cuestionan las determinaciones que se presentan como constitutivas de un momento dado o condición. (De Sousa Santos, 2010a, p. 25)

En coherencia con la idea de *crítica* que adoptamos, se indaga igualmente por las nociones de *praxis* y *emancipación*. La crítica es *anticapitalista*, tiene como horizonte la transformación de la realidad, la posibilidad de crear otro tipo de relaciones humanas y

sociales que modifiquen las prácticas de injusticia y desigualdad; *empírica*, porque exige realizar un análisis exhaustivo de la realidad social y económica para reconocer las problemáticas estructurales; *inmanente y emancipatoria*, en tanto produzca afectaciones en las subjetividades. La *praxis* se entiende en los sentidos trabajados ampliamente por Gramsci, desde las interpretaciones del profesor Adolfo Sánchez, y la *emancipación* desde Kant y Marx. Desde estas bases se configura el concepto de *praxis crítica emancipatoria* como posibilidad para reactualizar el pensamiento y la acción crítica.

El contenido del presente libro se estructura en seis capítulos. El primero sitúa el contexto y las necesidades de la crítica hoy. Son problematizaciones que tensionan lo evidente, en tanto reiteran algunas problemáticas que son ampliamente conocidas y abren posibilidades para pensar desde dónde abordar el pensar crítico hoy. El segundo capítulo, en tono de estado de arte, analiza críticamente las *perspectivas, nociones y posibilidades de formación del pensamiento crítico*, y marca algunas rutas para las reformulaciones necesarias.

El tercero, titulado “Crítica y pensar crítico. Nociones y devenires”, realiza un análisis de conceptos y perspectivas que buscan hacer visibles las maneras como esta noción ha cambiado de cara a las profundas transformaciones del mundo actual. La intención de este capítulo es doble: de un lado, mostrar los desafíos de la crítica y el pensar crítico hoy, en tanto permanencias y necesidades de actualización; de otro, situar desde dónde pensar y abordar la crítica hoy. Esta precisión atraviesa el texto y fundamenta el trazado de iniciativas de la crítica emancipatoria que se convierte en la apuesta pedagógica del texto.

El cuarto capítulo, “Pensamiento crítico latinoamericano. Ideas pedagógicas y desafíos para la educación”, surge a partir de los siguientes interrogantes: ¿es posible derivar acciones pedagógicas a partir del pensar crítico de algunos autores latinoamericanos?, ¿podríamos construir un pensamiento crítico latinoamericano que nos ayude a pensarnos y a emanciparnos desde nuestras raíces y posibilidades, sin que se desconozcan los influjos globales? Aquí

cabe advertir que la selección de los autores no excluye las teorías y propuestas de otros autores y autoras; la delimitación se realizó por la posibilidad de derivar algunas rutas pedagógicas a partir de sus propuestas teóricas que contribuyan al trazado de iniciativas de emancipación. Este es un camino inconcluso que queda abierto para ser continuado.

En los capítulos quinto y sexto se trazan las apuestas pedagógicas, las cuales, fundamentadas en el pensamiento crítico de los autores estudiados, buscan construir rutas de formación y abrir caminos para reactualizar el pensamiento y la acción crítica desde múltiples escenarios educativos formales, no formales, comunitarios, entre otros, ideas fuerza que abren caminos para pensar la crítica como praxis, porque nos sentimos interpelados por las advertencias que hiciera el maestro Orlando Fals Borda hace cuatro décadas:

Por una parte, se montan grandes luchas en el terreno de las ideas [...] que buscan el progreso y el mejoramiento de la sociedad colombiana, especialmente de las clases trabajadoras. Profesores, universitarios y muchas veces los mismos obreros y campesinos, descubren las desigualdades inherentes y las inconsistencias morales hasta entonces encubiertas en el orden vigente, las traducen en la acción y se declaran en rebeldía contra ellas. Se lanzan a las calles o a los campos, en intrépido gesto para dramatizar sus puntos de vista y acelerar el cambio, buscando las ventajas del poder político para imponer sus ideales. Pero, por otra parte, saltan a la brecha grupos y personas comprometidos con la continuidad del orden vigente, dispuestos a jugarse a fondo en la lucha y a contrarrestar el efecto de los grupos subversores. (citado en Osorio, 2010, párr. 1)

Necesidades de la crítica hoy. Contexto y problematizaciones evidentes

La praxis es para Gramsci la categoría central, porque para él lo que existe como resultado de la acción transformadora es praxis.

ADOLFO SÁNCHEZ, *Filosofía de la praxis*

A manera de tensiones situamos a continuación algunos vectores de las problematizaciones que originaron la investigación y que argumentan los desafíos que abren caminos para pensar iniciativas pedagógicas que contribuyan a repensar la crítica y sus modos de agenciamiento en tanto praxis emancipatoria. La intención de estas ideas, quizá reiteradas y en muchos casos sin novedad alguna, supera la tendencia contestataria. Al ubicar las problematizaciones a manera de tensiones, se pretende abrir caminos a lo posible, a las aperturas que genera la praxis desde los actores de base y desde los distintos escenarios educativos.

- Vivimos en un mundo dominado por la racionalidad económica. Esta comprensión exige reactualizar las formas de acción crítica para frenar estas realidades y apostar por otro mundo posible.

El capital domina el mundo y los estados están subyugados al monopolio capitalista; su accionar social está controlado y limitado. En el centro del modelo capitalista está el principio de

“acumulación” por distintas fuentes: despojo, expropiación, usurpación, trabajo asalariado, invisibilización; acumulación no solo de riqueza material, sino de saber y poder que genera expropiaciones culturales (Martínez, 2017). En América Latina ese proceso de acumulación inicial de capital fue dado por desposesión (Harvey, 2004): las tierras fueron cercadas, el oro robado y los trabajadores debieron abandonar sus territorios para ser obreros explotados. Esta desposesión aniquiló, excluyó y posicionó en un lugar de sumisión a los sujetos. Doscientos años después no hemos logrado descolonizar estos vestigios de sujeción, sino que, más bien, se abren nuevos caminos y formas de colonización.

La lectura que se realiza sobre las comunidades de América Latina, a partir de una cosmovisión eurocéntrica e imperialista, es que se ha generado sobre este continente una imposición de imaginarios e identidades que buscan construirlo a imagen y semejanza de los países llamados “desarrollados” o del Norte:

Estas vertientes dominantes del pensamiento latinoamericano han sido la expresión del imaginario de la minoría, élites blancas generalmente urbanas que han tenido —y continúan teniendo— una mayor identificación y convergencia de intereses con los grupos dominantes en los centros metropolitanos que con las condiciones de vida y aspiraciones de la mayoría de la población. (Lander, 2001, p. 13)

El modelo capitalista, en todas sus fases y expresiones, situó al Estado y a los gobiernos a su servicio y los convirtió en medios para asegurar sus fines. Los gobiernos, en tanto objetos de las macropolíticas del soberano (el capital), juegan el papel de gestores de segundo orden porque no definen prioridades ni políticas propias, acatan y hacen cumplir los protocolos de privatización y regulación con arreglo a los fines definidos por organismos supraestatales y para mantener el *statu quo*. Esta realidad reprime toda posibilidad de contar con políticas sociales propias que se traduzcan en verdaderos aportes a la resolución de los conflictos sociales y a la

construcción de condiciones dignas para todos, e impide transitar hacia una democracia real y efectiva.

En este lugar, el de agentes reproductores y funcionales al sistema imperante, se sitúa hoy el norte y el sur de los sistemas educativos que por regulaciones estatales están abocados a formar en competencias laborales devenidas de las formas de operación del capitalismo e influidas de manera directa por lo que ha dado en llamarse “capitalismo cognitivo”, una forma de capital que trasciende al ámbito de lo privado para formar subjetividades a imagen y necesidad de las lógicas de mercado. En este contexto, las reformas operan las políticas y se introducen en los sistemas educativos para modificar la escuela y regular el trabajo de los educadores en función de estas formas de control social (Popkewitz y Pereyra, 1994), las cuales disciplinan, cooptan, erradican la crítica y prefiguran el qué, para qué y cómo enseñar, es decir, cercenan las capacidades de transformación de las instituciones y de los sujetos educativos.

Respecto a este sistema-mundo del mercado, compartimos con Isabel Rauber (2006) que se desafía a la humanidad a pensar con urgencia en otros modos de vivir, de defender la vida por sobre todas esas lógicas perversas y antihumanas impuestas por el capital. Como afirma Hinkelammert (2017, p. 19),

Las mercancías no solamente piensan en vez del hombre, también le dictan las leyes de su comportamiento: las mercancías piensan el dinero y el hombre confirma tal pensamiento creando el dinero; piensan el capital y el hombre confirma eso creando relaciones de producción capitalistas. Pero siempre a través de la realización de lo que la propia dinámica del mundo mercantil insinúa, el hombre recibe un dictamen sobre las leyes de su comportamiento.

Aquí se produce una tensión inherente que Hinkelammert describe de la siguiente manera: “para que el mundo mercantil pueda existir, el hombre tiene que aceptar una norma básica: la propiedad privada y el respeto mutuo de los hombres como pro-

pietarios” (2017, p. 69). Esta tensión concita a pensar y actuar en torno al desafío de interrogantes como: ¿de qué maneras extender el grito agónico que afirma que *la vida y la dignidad humana no se compran ni se venden* y desde ahí movilizarnos hacia la construcción de acciones emancipatorias? ¿Qué pueden aportar los investigadores sociales, la escuela y los sistemas educativos para que la educación ejerza su función social y política, y contribuya a la construcción de otra cultura política y de escenarios de futuro que no irrumpen los procesos de humanización en condiciones dignas para todos? Y desde estas preguntas: ¿cómo realizar los giros necesarios que se traduzcan en praxis crítica que contribuya a la construcción de un mundo más digno, humano y con justicia social para todos? ¿De qué maneras resistir y revertir desde abajo y desde adentro estos influjos del modelo de desarrollo y de la economía de mercado que asfixian?

- El modelo de capital humano, regulador de los sistemas educativos, se orienta a formar al individuo-empresa. La escuela y los maestros pueden promover reconversiones desde la micropolítica.

En el modelo de capital humano, “la educación y la formación son consideradas como elementos que deben contribuir al logro de objetivos meramente económicos, sin importar sus efectos en la realización de los individuos y en el incremento de sus posibilidades de obtener mayores grados de libertad” (Ramírez, 2015, pp. 319-329).

Bajo el influjo de la racionalidad instrumental, la educación responde a las exigencias del mercado. Desde estas lógicas, el sujeto no existe, ni interesa formarlo para la transformación y emancipación social; todo aquello que no es útil para el sistema-mundo del mercado se excluye. Se desprecian las diferencias, se unifican y hegemonizan los procesos, se afirman desigualdades sociales. En este contexto de intereses, los vínculos entre el mercado y el sector educativo son tan estrechos que es común encontrar hoy que son los

empresarios quienes recomiendan qué enseñar y cómo orientar los procesos educativos.

Como plantean Martínez *et al.* (2015, p. 58):

Quizá el hecho más sobresaliente es el reconocimiento de la reducción semántica que opera en las formaciones discursivas del neoliberalismo que hace evidente cómo las reformas instalan una serie de lógicas y procedimientos de exclusión que ejercen un poder de coacción sobre otros discursos que operan a través de un conjunto de narrativas y prácticas codificadas como recetas, que actúan como referenciales de política y que se materializan en el ordenamiento social y educativo creando efectos perversos y adversos.

Derivado de los modelos empresariales, el término calidad se acuñó a finales del siglo pasado en los sistemas educativos como sinónimo de “excelencia educativa” y de “calidad total”.¹ Estos referentes han reconfigurado las lógicas institucionales, los contenidos y los procesos educativos, descentrando el verdadero sentido de la educación y la escuela. En este marco, la formación de maestros se ha convertido en una de las estrategias más potentes de las contrarreformas; se busca afirmar su condición de funcionario acrítico y funcional a las lógicas del mercado, no como profesional de la educación y la pedagogía.

Como advierten Martínez *et al.* (2015, p. 26):

Asistimos a una reactivación del diseño instruccional con herramientas sofisticadas, las cuales buscan aumentar la velocidad en la ecuación tiempo y espacio. Ese aumento de la velocidad se mide como eficacia-eficiencia. En esta lógica, la formación de maestros está orientada únicamente al uso de métodos y de la tecnología, donde se ve al maestro como un sujeto eficaz y eficiente que no

1 Como plantea Bolívar (2001), el término calidad puede esconder tras de sí las causas que hacen que algo tenga o no calidad, por lo que puede ser aplicado indiscriminadamente. En lugar de “calidad de la educación”, debemos recuperar la idea de tener “buenas escuelas” (p. 7).

usa las tecnologías para potenciarse, sino que se vuelve funcional a ellas y lo hace dependiente. En la formación de maestros, proliferan alusiones adaptativas a los lenguajes del reto, del desafío y del desarrollo profesional docente.

Estas realidades exigen el esfuerzo de repensar la crítica y las formas como se enseña el pensar crítico. Aquí cabe reconocer que existen iniciativas y experiencias de educadores y otros actores sociales que avanzan, algunas veces a pasos lentos y otros agigantados, pero que nos permiten afirmar que es posible reconfigurar la escuela como un escenario de micropolítica para construir desde abajo y con los de abajo otras realidades sociales.

- El modelo capitalista, a la vez que incrementa injusticias y desigualdades, desafía al pensamiento crítico latinoamericano a recomponer las fracturas sociales.

Hace casi dos décadas, Ignacio Ramonet (1998) afirmaba en un artículo publicado en *Le Monde Diplomatique*:

En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados de una doctrina viscosa que, insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión. (p. 15)

Aquello que parecía un presagio hoy es una cruda realidad; alrededor del pensamiento único se ha creado un lenguaje racionalizador del *statu quo* plagado de tautologías que han logrado opacar la crítica. En nombre del pensamiento único, se ha generado una perversión de la noción de lo público y de lo político, se han introducido terminologías y formas de operar con arreglo a intereses económicos. La globalización neoliberal ha puesto en escena el incremento de formas de exclusión y de injusticias

que derivan en el crecimiento de desigualdades sociales que son estructurales y generan impactos diferenciados en cada país (De Sousa Santos, 2010a).

Un asunto preocupante es el modo como se reestructuran y distribuyen las oportunidades de ascenso social, que no se expresa solamente

[...] en la enorme diversidad adquisitiva de los ingresos de las personas, sino que se deriva de la discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de distinta capacidad física, etc., que la convierte en un fenómeno multidimensional y la hace incompatible con los ideales democráticos de los países. (Insulsa, 2014, p. 15)

En este marco, las reformas introducidas operan de tal forma que las instituciones, entre estas la escuela, se convierten en “micro-contextos desde los cuales se hace posible garantizar la reproducción de la estructura socioeconómica dominante y de las relaciones sociales de producción y culturales que le son inherentes” (Fonseca, 2011, p. 19).

Ante estas realidades, es imperante reinventar las formas de resistir y apostar por la emancipación desde otras formas de pensar crítico renovado y actuante. La crítica, como veremos a lo largo del texto, es tanto de la economía política como de las formas de control del capitalismo, y exige la comprensión y el cuestionamiento a los conceptos, funcionamiento para avanzar en la reinención de otros modos de existencia.

- Mientras las realidades exigen enfoques sociocríticos que contribuyan a la emancipación de sujetos y contextos, la formación del pensamiento crítico en los procesos educativos formales da primacía a los enfoques cognitivistas y psicologistas.

Las problemáticas bosquejadas en los puntos anteriores, contrastadas con la episteme de la crítica en tanto praxis emancipadora,

cuestionan los modos de hacer crítica hoy, y exhortan a volver la mirada a nuestro continente y a reconocer tanto los problemas como las propuestas planteadas por los investigadores sociales a fin de reconocer desde sus análisis los desafíos de la nueva crítica. Además, pone en cuestión la proliferación de programas, modelos, cursos y manuales orientados a la formación de pensamiento crítico, buena parte de estos reducidos a la formación de competencias y sostenidos en indicadores de eficacia y eficiencia que desvirtúan y desvían el quehacer de la crítica hoy.

Esta tensión exige repensar los modos de concebir y enseñar la crítica, de un lado, para reconocer, analizar y denunciar las reconversiones que se han provocado en los sistemas educativos, en las políticas de formación, en las prácticas de los maestros y en los contenidos curriculares, en suma, los procesos instituidos bajo las lógicas del binomio escuela-empresa; de otro lado, para analizar críticamente contenidos y estrategias orientadas a formar el pensamiento crítico, para reconocer sus vacíos, sesgos y dificultades en la formación de subjetividades de praxis crítica emancipadora. También convoca a pensar y construir experiencias emancipadoras que contribuyan a frenar y erradicar de raíz los influjos del capitalismo contemporáneo.

En suma, como advierte Novoa (2013, p. 36), “necesitamos un pensamiento crítico que no se limite a justificar lo que existe, sino que dé nuevo sentido y abra nuevas perspectivas a la educación. Son tres ideas que, con su simplicidad, nos pueden ayudar a pensar los tiempos futuros de la educación”. Esta tensión abre caminos para repensar el lugar y las formas del pensar y de la acción crítica.

Deliberaciones en torno a la formación del pensamiento crítico

Si el pensar crítico es inherente a la condición humana y fundamental para agenciar procesos de transformación social, consideramos importante reconocer algunas aristas desde donde se ha pensado y realizado la formación del pensamiento crítico. Los siguientes interrogantes sitúan los contenidos de este apartado: 1) ¿cómo se concibe y cómo se enseña a pensar críticamente (si es que puede enseñarse)?; 2) ¿qué iniciativas teóricas y metodológicas están orientando la enseñanza del pensar crítico?; 3) ¿se reconocen algunas rutas posibles constitutivas para el pensar crítico?

En primer lugar, se ubican las reflexiones surgidas del mapeo a las experiencias de formación de pensamiento crítico que se adelantan en contextos educativos formales y no formales. Los documentos consultados dan cuenta de dos grandes tendencias: la *primera* está fundada en una perspectiva psicologista/cognitivista, cuyo centro es el desarrollo de competencias “críticas” que se expresan en habilidades y disposiciones cognitivas que potencian el pensamiento crítico, especialmente desde la lectura crítica. En esta tendencia se ubica la mayoría de las acciones educativas e hipotéticamente se piensa que estas habilidades lograrán encauzar acciones críticas. La *segunda* se fundamenta en una perspectiva social y política, cuyo interés se centra en la transformación de la realidad social y en la búsqueda de construcción de alternativas que recompongan las patologías sociales: injusticias, pobreza,

desigualdad, individualismo, entre otras. En esta tendencia, el pensar crítico se identifica con el ejercicio de la crítica orientada a la emancipación y humanización de los sujetos, a superar sus actuales condiciones sociales y a aportar a la construcción de sociedad desde otras racionalidades. Estas experiencias anuncian posibilidades.

En segundo lugar, se miran las propuestas de formación del pensamiento crítico y reflexivo en dos autores norteamericanos: Lipman (1997) y Dewey (2010), cuyas obras *Pensamiento complejo y educación* y *Cómo pensamos*, respectivamente, se han difundido ampliamente en el sector educativo.

Mirada crítica a la perspectiva psicologista/ cognitivista

En el rastreo documental elaborado se distinguen cuatro asuntos que ubicamos como objeto de crítica a esta perspectiva, se explican brevemente, y se documentan con fragmentos de experiencias y proyectos que se ubican en los recuadros. Estos son: 1) crítica a las nociones de pensamiento crítico; 2) crítica a los modelos de enseñanza por competencias y a manuales para la formación del pensamiento crítico; 3) crítica a la enseñanza de pensamiento crítico promovida específicamente a partir de la lectura crítica y la fluidez verbal; y 4) crítica a las normas y regulaciones ministeriales que predefinen la enseñanza del pensamiento crítico.

Crítica a las nociones de pensamiento crítico

Situados en la perspectiva psicologista y cognitivista, se puede evidenciar que las nociones de pensamiento crítico se centran en el desarrollo de capacidades intelectuales y habilidades cognitivas; podríamos decir que se reduce el pensamiento crítico a una cuestión meramente analítica de ideas y saberes enseñables.

Si bien reconocemos que las capacidades intelectuales son esenciales en la formación de los sujetos, es claro que su desarrollo no incluye necesariamente una preocupación real y vinculante con las condiciones negativas de la realidad social que generan explotación, exclusión, desigualdad y opresión, ni provoca subjetivaciones que luchen por la emancipación de estas condiciones sociales que tienden a naturalizarse.

Desde estos saberes se busca potenciar el desarrollo de dichas “competencias intelectuales”, las cuales permitirán al sujeto generar juicios, discernimientos y análisis formales y conceptuales sobre cualquier tipo de información; esos saberes en la mayoría de las ocasiones no se vinculan con experiencias vitales que produzcan otros modos de comprensión del mundo, y que promuevan y agencien reflexiones y prácticas orientadas al rechazo y la superación de estas condiciones materiales.

Ejemplos de esta tendencia, que fundamenta una noción de pensamiento crítico ligada al desarrollo de habilidades intelectuales y analíticas en el sujeto, pueden leerse en los siguientes fragmentos tomados de algunas investigaciones (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Fundamentos de la crítica

Torres y Solbes (2014) relacionan el pensamiento crítico “[...] con la capacidad de hacer elecciones racionales y juicios fundamentados como elementos de las decisiones que se emplean para resolver problemas” (p. 55). Lo conciben como “[...] la capacidad de desarrollar una opinión independiente, adquiriendo la facultad de reflexionar sobre la sociedad y participar en ella” (p. 58).

Por su parte, López (2012) asegura que el pensamiento crítico se reconoce como un tipo de pensamiento cuya principal función es reevaluar ideas “[...] y repasar qué es lo que se entiende, [...]”. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones [...] y competencias metacognitivas” (p. 44).

En la misma dirección, Rolón (2014) asegura que el pensamiento crítico es “[...] un pensamiento que reflexiona, que analiza, que pondera, que cuestiona. Es un proceso intelectual que permite discriminar información, entenderla y encontrar presupuestos subyacentes” (p. 20).

Finalmente, Alvarado (2014) plantea que “[...] el pensamiento crítico es ante todo una estrategia cognitiva, que se refiere al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador del material de estudio”. Así mismo, es un “[...] proceso de reflexión y discriminación entre diversas perspectivas, propias y ajenas para determinar cuál es la verdad que cada individuo juzga conveniente aceptar para la resolución de problemas” (p. 11).

Una apertura diferente que se observa en este trabajo se relaciona con las demandas por una teoría crítica emergente desde la que se enseñe cómo pensar y no qué deben pensar. Esto exige contar con estrategias, principios, conceptos y procesos de razonamiento que incluyan saber escuchar críticamente, desarrollar habilidades de lectura y escritura, responsabilidad, aprendizaje dialógico, público y emocional, excluir prejuicios, sesgos y conceptos equivocados, entre otros aspectos.

Crítica a los modelos de enseñanza por competencias y a manuales para la formación del pensamiento crítico

La formación por competencias que sostienen las diferentes propuestas remite a una serie de habilidades o saberes prácticos que permiten la realización de tareas con ayuda de herramientas e instrumentos intelectuales.

En la base del debate sobre la formación de competencias se encuentra una concepción de sujeto (individual e individualista), una teoría del conocimiento (cognitivismo, instrumentalismo y racionalismo) y una forma de relacionar estos elementos (pragmatismo, utilitarismo). También incluye una teoría sobre el poder, “ya que se asiste a una disposición estratégica del lenguaje en el campo institucional de la educación, para reforzar o articular determinados dispositivos de poder y control de los sujetos” (Estrada, 2012, p. 99).

Ubicados en la ideología capitalista y en sus intereses mercantiles, ya no bastan los conocimientos adquiridos, sino que es además necesario contar con habilidades que permitan poner esos conocimientos en circunstancias laborales y de producción. Como afirman Del Rey y Sánchez-Parga (2011), las competencias son otra de las nuevas ideologías que colonizan los sistemas educativos actuales:

[...] un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo. (p. 235)

La noción de competencias desde el ámbito formativo remite a saberes, actitudes y habilidades individuales para el desempeño laboral y la competitividad en la nueva organización mundial del trabajo (Niño, 2007). En este orden, los nuevos profesionales deben ser formados según la nueva organización productiva y las demandas del mercado; esto explica por qué la formación por competencias se ha instalado en relación con el mejoramiento de la calidad educativa, en la medida en que proporciona una serie de destrezas necesarias para hacer frente a las exigencias de un mundo laboral cambiante. Esta relación se hace evidente en algunas propuestas orientadas a formar el pensamiento crítico en los estudiantes, especialmente en los programas de la Fundación para el Pensamiento Crítico (FPC); según los miembros de esta, los malos razonamientos generan grandes pérdidas de dinero (véase más adelante el cuadro 2).

Aquí cabe un primer llamado, se requiere sospechar y ser cautelosos con la adopción de las retóricas empleadas en las propuestas educativas, y no caer en la ingenuidad de que la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico está orientada a la eliminación de las injusticias, las desigualdades sociales y la pobreza; está suficientemente documentado que dichos conceptos están ubicados en el marco del liberalismo y el capitalismo.¹ Como reitera Estrada (2012),

1 Según Estrada (2012), la lógica de la incorporación del modelo de competencias se ha dado en relación con algunas corrientes teóricas como el racionalismo, el individualismo y el neopragmatismo. El racionalismo expresa la idea de objetivación de las competencias, es decir, la normalización de las competencias en los actos humanos, actos propicios para el trabajo desde una secuencia que permite la eficacia y la eficiencia por vía del control y autocontrol, lo que deriva en una racionalización de la formación y, con ello, de la producción.

El discurso de las competencias se presenta como un elemento de la nueva realidad capitalista que pretende responder a las exigencias de la realidad cambiante, y por lo tanto, busca establecer nuevas prácticas de formación; promover el progreso económico, elevar las capacidades humanas para el trabajo y la vida en general, lo cual según sus apologistas, contribuirá a la construcción de una sociedad más justa por la disminución de las desigualdades, el aumento de ingresos de la población trabajadora y por consiguiente, mayor equidad en la sociedad en su conjunto. (p. 104)

Aquí cabe la crítica a los sistemas educativos que establecen correspondencia directa entre enseñanza por competencias, criterios y estándares evaluativos:

El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos. [...]

Nada casual que los ideólogos de las competencias recurren a esa otra moda pedagógica de los “autismos educativos”, la “autoeducación”, la “autoenseñanza” y el “autoaprendizaje”, del estudiante actor educativo y protagonista del aula, y sujeto tan principal como casi exclusivo de su propia formación, relegando al profesor a la condición de “facilitador”. (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, pp. 235-236)

Sin duda, los desplazamientos de la finalidad educativa, especialmente de los fines sociales y políticos de la educación, a las demandas por una mayor eficacia del sistema educativo conducen “a reformular las exigencias de los empleadores en función de principios de políticas de gestión de mano de obra y de profesionales baratos, y traducidos en objetivos de aprendizaje” (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011, pp. 238-239).

Para situar un ejemplo, se critica el uso de manuales para enseñar el pensamiento crítico, los cuales se han introducido en

los materiales educativos como una forma de predefinir el qué y cómo enseñar y mantener el control. También se crítica su enfoque en el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de estándares y competencias universales para ser aplicados y exigidos de manera hegemónica y homogénea en los diferentes contextos, que son por naturaleza diversos y desiguales. Trabajan desde el supuesto de una igualdad de condiciones y de sujetos “que deben aprender lo mismo”. Sus propuestas de estándares de rendimiento y medición son equiparables a los agenciados por los organismos multilaterales y por los ministerios de educación de los países de la región latinoamericana.

También se critica de estos manuales el modelo de formación por competencias y su relación vinculante con la evaluación de y para la calidad. Aquí el desarrollo del pensamiento crítico se vuelve funcional y se realiza con arreglo a las competencias que se quieren desarrollar, una relación simbiótica y funcionalista. Con estos intereses, se reconocen especialmente las propuestas formativas de la Fundación para el Pensamiento Crítico (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Manuales de pensamiento crítico

Los precursores de la Fundación para el Pensamiento Crítico² (FPC) centran su trabajo en la producción de manuales para proveer a docentes y estudiantes de “las herramientas necesarias” para enseñar a desarrollar el pensamiento crítico. Consideran que estos manuales se vuelven un complemento “útil” para que la educación se convierta en una herramienta que permita mejorar la calidad de vida de las personas. Los materiales prevén y definen estándares para la evaluación de aptitudes de pensamiento crítico; “estos estándares incluyen indicadores para identificar hasta dónde los estudiantes emplean el pensamiento crítico como la herramienta principal para el aprendizaje” (Paul y Elder, 2005b, p. 5).

2 Para efectos de este análisis se consultaron los siguientes manuales: *Una guía para los educadores en los estándares de formación de competencias para el pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2005a); *Mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas* (Paul y Elder, 2003); y *La miniguía hacia el pensamiento crítico de los niños* (Mentejusta y Elder, 2015).

Según los autores, las destrezas incluidas y tratadas en estos manuales pueden ser aplicadas en cualquier tema, asignatura o problema y a todos los estudiantes. Plantean que “aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida”.

Para la FPC, el pensamiento crítico se relaciona con cierta actitud del sujeto hacia el conocimiento, un conjunto de habilidades, aptitudes, competencias y disposiciones que permiten al estudiante dominar los contenidos y el aprendizaje con profundidad y amplitud: “El pensamiento crítico presupone o demanda conocer las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos de pensar) además de los estándares intelectuales más básicos para el pensamiento (estándares intelectuales universales)” (Paul y Elder, 2005a, p. 7).

Los autores recomiendan a los maestros interiorizar los conceptos de pensamiento crítico para estar en la capacidad de enseñar este modo de pensar; consideran que la enseñanza de las competencias de pensamiento crítico demanda que el maestro piense críticamente, y tenga un manejo claro y adecuado de los conceptos. Defienden una formación en *competencias generales y específicas*³ y los contenidos se basan en *estándares intelectuales universales*.⁴ Además, argumentan que los estándares permiten evaluar la calidad del razonamiento que los sujetos realizan sobre un problema o una situación: “Pensar críticamente implica dominar estos estándares” (Paul y Elder, 2005a, p. 10). Como complemento a su estrategia formativa, la FPC propone una serie de *disposiciones o virtudes intelectuales* para que los estudiantes piensen de manera justa y se constituyan como ciudadanos eficaces, con razonamiento ético y búsqueda constante del bien común. Según Paul y Elder (2005a), las personas “educadas” o con virtudes intelectuales son capaces de desarrollar una empatía intelectual con los demás, cambiar su forma de pensar cuando las evidencias así lo demuestran e interrelacionar conceptos al interior de otras disciplinas.

-
- 3 Las competencias generales son: 1) elementos del pensamiento; 2) estándares intelectuales universales; 3) virtudes intelectuales; y 4) barreras para el desarrollo del pensamiento racional. Las competencias específicas son: 1) habilidades del pensamiento crítico indispensables para el aprendizaje; 2) razonamiento ético; y 3) identificación de sesgos.
- 4 Los *estándares intelectuales* definidos por la FPC son: 1) claridad en la formulación de las preguntas, se necesita que el problema sea evidente en la pregunta; 2) exactitud: verificación de las respuestas; 3) relevancia: debe haber relación con la situación, el problema o el asunto a tratar, las preguntas deben ser relevantes y deben relacionarse realmente con el problema; 4) profundidad: las afirmaciones del estudiante deben abarcar la complejidad del problema y deben considerar todos los problemas del asunto, se deben atender los aspectos significativos del problema; 5) amplitud: el razonamiento debe tratar de exponer o analizar diferentes perspectivas; 6) lógica: los argumentos tienen sentido, se apoyan entre sí y no se contradicen.

Crítica a la enseñanza de pensamiento crítico promovida específicamente a partir de la lectura crítica y la fluidez verbal

Como plantea Barrera (2016), aunque los estudiantes adquieran habilidades cognitivas, esto no implica que cambien su sistema de creencias; como ya se ha dicho, en estos tiempos es necesario sospechar de los contenidos y las metodologías de enseñanza orientadas a desarrollar habilidades y disposiciones cognitivas como procesos suficientes para promover la acción crítica.

Si hipotéticamente desarrollar estas habilidades lograra formar a los sujetos críticos, cabría preguntarnos por el tipo de acciones que se lograrían, y cómo y en qué acciones se canalizan. Con propuestas como las de Marciales (2000 junto con Santiuste, 2003) y Parra (2013) (véase el cuadro 3), se reconoce que existe un sin número de programas educativos orientados a que los estudiantes desarrollen habilidades y disposiciones para leer con un amplio nivel de profundización, participar en debates con agudeza intelectual, realizar indagaciones en profundidad, entre otras; dichas habilidades son importantes en la formación de sujetos individuales, pero insuficientes para contribuir a la formación de las subjetividades sociales con capacidad de acciones críticas para comprender y repensar sus propias condiciones actuales en el orden social imperante.

Sin duda, el pensamiento crítico necesita de ciertas habilidades cognitivas complejas, nuestro reproche se centra en que la tarea de la crítica no puede relegarse ni reducirse solamente a disposiciones o habilidades de buen razonamiento ni al análisis formal de texto, y a la comprensión y elaboración de juicios. Como veremos en el capítulo siguiente, el carácter social y político de la crítica exige ir más allá de las habilidades para comprender, reflexionar y proponer; necesita de subjetivaciones que dialoguen con el poder y con las relaciones funcionales al sistema hegemónico, primero para comprenderlas y luego para tomar posición propia frente a estas.

En el cuadro 3 se da cuenta de algunas experiencias orientadas a este fin, en las que se observa que hay un énfasis en el aprendizaje, lo cual supone que el pensar crítico se enseña, *que está fuera del sujeto de la experiencia*, debate que situaremos más adelante.

Cuadro 3. Crítica como habilidad lectora

La *Guía de estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal* elaborada por Parra (2013) tiene como propósito incidir en la formación de la habilidad de fluidez verbal de los estudiantes. La propuesta se adelanta en el marco del “aprendizaje por competencias”, orientado al desarrollo de capacidades para operar de manera integral diversos conocimientos y habilidades en el ámbito laboral y en las diferentes interacciones de la vida humana. Busca que los estudiantes se relacionen de manera crítica con las ideas de sus compañeros y docentes, todo esto con base en las evidencias presentadas, las teorías y la argumentación coherente y lógica que suceda dentro del aula de clase. Considera que “los estudiantes necesitan tomar el control de sus propias mentes, para reconocer sus propios valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás. Para hacer esto durante el proceso deben aprender a aprender y a ser aprendices por toda la vida” (p. 89).

Las estrategias de aprendizaje que se proponen para la formación en pensamiento crítico buscan que los estudiantes piensen de forma activa e independiente sobre sus ideas, reflexionen sobre los contenidos, y comprendan y aprendan a usar sus conocimientos en los diferentes ámbitos de la vida. Según el autor, este modelo de aprendizaje exige que los profesores fortalezcan el desarrollo de modelos mentales y aprovechen las diferentes formas de trabajo educativo como las lecturas, los debates o los escritos: “El docente debe dejar que los estudiantes se expresen libremente, pero con atención respetuosa y formadora. Así se consolidarían las competencias lingüísticas cognoscitivas y comunicativas en los educandos” (Parra, 2003, pp. 86-87).

La propuesta formativa en pensamiento crítico realizada por Marciales (2003) en su tesis doctoral se fundamenta en tres elementos a partir de *la lectura crítica de textos*: primero, un contexto que sitúa al sujeto en un problema o situación concreta que le exige coherencia según las necesidades planteadas; segundo, las estrategias, los procedimientos o las habilidades del sujeto para operar el nuevo conocimiento; y tercero, las motivaciones que vinculan al sujeto con el conocimiento, aquellas motivaciones que empujan al sujeto al conocer.

La autora propone que la comprensión, en tanto actividad, involucra la subjetividad del lector y se produce como resultado de un proceso formativo. Señala que el proceso de comprensión: 1) produce construcción de sentido entre el lector, el texto, los demás significados y el contexto; 2) promueve transformación de los lectores durante el proceso de comprensión; 3) exige que los docentes compartan la experiencia de relación con el texto; 4) promueve el diálogo de experiencias para afirmar el proceso y mejoramiento de comprensión de los textos; 5) valora los intereses del autor y el análisis de las propias comprensiones del lector.

La propuesta metodológica se centra en que el docente comparta con sus estudiantes su propia experiencia de comprensión de texto, exponga sus inquietudes e interpretaciones sin ningún dogmatismo o sesgo. Advierte que es importante recalcar que la comprensión de lectura no debe reducirse a un proceso de repetición, sino de construcción colectiva de sentido. Los lectores deben involucrarse con los textos y con el diálogo para que sea posible un cambio en el sujeto en su experiencia con el texto. La *discusión* permite que los sujetos participantes reformulen sus ideas, exploren sus propios conocimientos y valoren los argumentos según la fundamentación de estas: “Condiciones fundamentales son el reconocimiento y el respeto de las diferentes comprensiones buscando la complementariedad, ampliación y sustentación de puntos de vista. Un contexto de cooperación favorece enormemente lo anterior” (Marciales, 2003, p. 108).

Crítica a las normas y regulaciones ministeriales que predefinen la enseñanza del pensamiento crítico

En coherencia con las propuestas ya señaladas, estas regulaciones parten del presupuesto de que las acciones, las habilidades, las “disposiciones y las actitudes críticas” pueden ser traducidas en estándares y competencias posibles de ser enseñadas, medidas, calificadas y evaluadas. Como es sabido, los estándares orientados a evaluar el pensamiento crítico reconocen el carácter formal de algunos razonamientos: identificación, claridad y profundidad de los argumentos, inferencias, contradicciones, entre otros. En el caso colombiano, los lineamientos se centran en enseñar lectura crítica y están atravesados por el modelo de competencias, el cual,

como ya hemos dicho, adopta una perspectiva utilitarista del pensamiento crítico, y las disciplinas circunscriben su estudio al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y el buen razonamiento (véase el cuadro 4).

Cuadro 4. Formación crítica como acción regulada

Colombia, a partir de las recomendaciones de los diferentes organismos internacionales,⁵ adoptó el modelo de competencias para evaluar los factores asociados a la calidad educativa; según el Ministerio de Educación (MEN), las competencias se definen como un “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer” (Trujillo, 2011, párr. 4).

En los contenidos y estándares de evaluación se incluye el pensamiento crítico y el desarrollo del razonamiento crítico, que son vistos como una competencia genérica transversal a todos los niveles educativos y a las diferentes materias o programas de formación. El *razonamiento crítico* es considerado una competencia abstracta, esto es, un pensamiento de orden superior que se caracteriza por permitir un distanciamiento del objeto de estudio para su reflexión, análisis y crítica. A este orden superior de pensamiento también pertenece el pensamiento creativo, el entendimiento interpersonal y el razonamiento analítico. En los lineamientos del MEN (s.f.),

[...] el pensamiento crítico se define como aquella competencia que posibilita a los sujetos indagar y analizar de manera crítica y desde diferentes perspectivas las problemáticas que surgen de la interacción social y cultural en los diferentes contextos.

Esta competencia se expresa en desempeños que van en dos direcciones: en primer lugar, en la capacidad de comprender la racionalidad de un argumento expuesto para tomar partido ante el mismo y, por el otro, la capacidad de producir un argumento razonable y convincente y sustentar esa posición gracias a la solidez de las premisas y a la ilación lógica entre premisas y conclusiones (pp. 4-5).

5 Citamos entre estos al Banco Mundial, la Unesco, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los desempeños que se asocian a la *formación del pensamiento crítico* se presentan en contextos argumentativos de lectura y escritura que exigen la evaluación de juicios y justificación de ideas. Tales desempeños son: evaluar la fuerza de la argumentación y la lógica, y sus conclusiones; evaluar diferentes perspectivas; identificar estrategias retóricas; seleccionar información relevante; analizar argumentos; justificar posiciones. Desde 1991, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN) asumió la lectura crítica como el logro más alto en comprensión de lectura. Estableció tres niveles de logro y de evaluación de lectura en las pruebas Saber: lectura literal (básica), lectura inferencial (intermedia) y lectura crítica (alta):

Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la prueba Saber la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y, a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes [...]). (Jurado, 2014, p. 11)

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que representan las habilidades cognitivas necesarias para constituirse como un lector crítico: 1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; 2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y 3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (Icfes, 2016). La primera competencia está dirigida a la comprensión de expresiones, palabras y frases del texto, y se considera fundamental para el desarrollo de las demás competencias en lectura crítica. La segunda implica la comprensión de las relaciones semánticas de los elementos locales del texto para que adquieran un sentido global. Las evidencias a contemplar son: comprender la estructura formal del texto, caracterizar las diferentes voces que están en el texto y comprender la relación entre las partes del texto. La tercera, la capacidad de enfrentar el texto críticamente, incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. (Icfes, 2016).

Los aspectos que se evalúan en la competencia de lectura crítica en las pruebas Saber 11 se sintetizan en evaluar competencias de lectura para diferentes tipos de texto y comprensión de textos en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales (Trujillo, 2011). Estas competencias se expresan en la capacidad para identificar y entender los contenidos explícitos de un texto y articular sus partes para darle un sentido global.

El pensamiento crítico también es una competencia a considerar en los lineamientos de formación de educadores propuestos por el MEN (2013). En el perfil del educador en formación se contempla desarrollar una fundamentación sólida en teoría educativa y pedagógica, pero además *un pensamiento crítico constructivo* que ponga en estudio y análisis las bases epistemológicas e históricas de la educación, la pedagogía y los diferentes campos disciplinares, “Lo anterior, para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo”⁶ (MEN, 2013, p. 49).

Ideas síntesis para contribuir a la deliberación

Si bien no desconocemos la importancia de que desde la educación se promueva el desarrollo del pensamiento crítico en tanto habilidad cognitiva y que estas acciones se circunscriben a cierto carácter ético, estas no implican una movilización del pensar crítico que promueva procesos de subjetivación de otro orden que incluyan y agencien la emergencia de subjetividades sociales que reflexionen y contribuyan a construir otro orden social en coherencia con los reclamos de la crítica hoy, como se verá en el siguiente capítulo.

¿El pensamiento crítico se enseña? ¿Se aprende desde las lógicas del aprendizaje que sustentan el modelo de competencias? Si la base de la emancipación social hoy se instala desde la premisa de la igualdad de oportunidades para todos, en perspectiva radicalmente opuesta a los principios del modelo económico hegemónico, cuyos pilares sean la humanización, la dignificación de los sujetos, diferente a la exclusión, la marginalidad y el rechazo a los modos de cooptación devenidos de este sistema, ¿cómo repensar las relaciones pedagógicas y los saberes que se enseñan?

6 Nótese que aquí se hace explícita la asignación al maestro de la tarea de ser crítico y de formar sujetos críticos, como si esta formación fuese producto solamente de desarrollar competencias.

Sin ahondar en estos interrogantes, podríamos decir a manera de síntesis que desde la perspectiva psicologista/cognitivista, que es la instalada en los sistemas educativos, el pensar crítico pierde toda su fuerza política y social como ejercicio de denuncia y emancipación del sujeto y de las condiciones sociales. Al apartar el carácter social y político de la crítica, esta queda vulnerable para ser cooptada por el sistema económico. La crítica hoy exige ir más allá de las habilidades para comprender, reflexionar y proponer; necesita de subjetivaciones y configuraciones subjetivas que dialoguen con el poder y las relaciones sociales que son funcionales al sistema hegemónico, primero para comprenderlas y segundo para tomar posición propia frente a estas.

En este orden, es claro que no es posible realizar verdaderos procesos de formación crítica si no se toma distancia de los presupuestos del modelo económico capitalista, y si no se comprenden para arriesgar desde la crítica a construir otros referentes sociales y políticos. Por estas y otras razones, es imperativo que la formación del pensar crítico contemple una crítica a la economía política.

Perspectiva sociocrítica. Iniciativas que avanzan

A partir de las experiencias y reflexiones que documentan este apartado, se reconoce que también existe una multiplicidad de experiencias que enseñan a pensar críticamente desde otros vectores, intereses y apuestas. Situamos estas experiencias en una *perspectiva social y política* en tanto centran su interés en la transformación de la realidad social y en la búsqueda de construcción de alternativas que superen las condiciones de injusticia, pobreza, desigualdad, individualismo, aislamiento, competencia y exclusión que se han instalado.

En esta tendencia, el pensar crítico se identifica y orienta a la emancipación y humanización de los sujetos, y a contribuir en la superación de las condiciones negativas de existencia, búsquedas que no tienen necesariamente un norte predefinido pero que

son congruentes en el rechazo definitivo a las lógicas del sistema capitalista con todas sus derivaciones y modos de instalarse en la vida de los sujetos. Cabe advertir que buena parte de estas experiencias no se conocen porque no se han sistematizado, ya sea porque los protagonistas están tan centrados en sus acciones que no se han preocupado por extenderlas o porque el sistema imperante se encarga de invisibilizarlas y desconocerlas. Aquí se abre un campo de acción para los investigadores sociales.

Situamos seis experiencias: el proceso sociometabólico del capital; el pensamiento crítico como apuesta de configuración del sujeto democrático latinoamericano; formar el pensamiento crítico, una tarea de la filosofía; el pensamiento crítico como crítica a la racionalidad instrumental; formación del pensamiento crítico a partir de los vínculos con los movimientos sociales, entre otras.

El proceso sociometabólico del capital. Provocaciones para la acción crítica

Eduardo Grüner (2011) relaciona el pensamiento crítico con la noción de *proceso sociometabólico del capital* adoptada de Istvan Mészáros, un proceso que refiere a la colonización entera del mundo de la vida bajo los postulados del fetichismo de la mercancía; esta es una nueva religión de la mercancía que “[...] ha calado más hondo en el funcionamiento objetivo, inconsciente, de todas y cada una de las prácticas humanas” (p. 16). El proceso sociometabólico del capital no solo ha destruido los lazos sociales, sino que produce unos nuevos vínculos estructuralmente perversos y difíciles de destruir una y otra vez.

En este sentido, afirma el autor,

[...] sería tarea *primordial*, hoy, del pensamiento crítico, examinar críticamente —y esto incluye hacerse cargo de la propia crisis, de la crisis propia— los *modos de producción de conocimiento/pensamiento* que, a contrapelo de esa crisis, formularan al menos las primeras

hipótesis para una cultura ajena y excéntrica al sociometabolismo del capital. (Grüner, 2011, p. 26)

Para ello pide no abandonar la reflexión filosófica y cultural de *lo político* siempre en búsqueda de crear alternativas al capital, bajo la aceptación de la premisa de que el capital no es reformable y que debe, por tanto, superarse completamente. Esto, si se quiere, es el elemento central de su crítica y el llamado al presente: “[...] hacer crítica quiere decir, hay que recordarlo, poner en crisis las formas dominantes del pensamiento desde otros ‘modos de producción’ de ideas” (Grüner, 2011, p. 28).

Son otros modos de producción de ideas que necesariamente están ligados a la noción de lo *político* como ejercicio y tarea del pensamiento crítico, y que además

[...] implica como mínimo el doble esfuerzo de, primero, alterar los modos de pensamiento de la sociometabólica del capital para hacer des-naturalizables sus evidencias: no hay alternativa que debe convertirse en una verdad solamente para los personificadores del capital; y segundo, por lo tanto, hay que imaginar el funcionamiento real de las posibilidades alternativas, de esa reanudación del lazo social sobre otro metabolismo. (Grüner, 2011, p. 29)

El pensamiento crítico como apuesta de configuración del sujeto democrático latinoamericano

En la misma perspectiva de Grüner, Acosta (2010), en su texto “Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina”, identifica el ejercicio específico de la crítica con el posicionamiento político y ético que se ejerce con miras a la emancipación de todos los hombres y su proceso de humanización. Tal proceso significa la humanización de las relaciones humanas tanto entre los seres humanos como con la naturaleza no humana, un proceso que, siguiendo la perspectiva marxista, solo es posible encontrar con la superación total y universal del capitalismo.

Sin embargo, advierte este autor, todo pensamiento que critica algo no siempre es pensamiento crítico: “la crítica del pensamiento crítico la constituye un determinado punto de vista, bajo el cual la crítica se lleva a cabo” (Acosta, 2010, p. 23). Y agrega, “este punto de vista es el de la emancipación humana” y se hace visible cuando se orienta a esta.

Formar el pensamiento crítico, una tarea de la filosofía

El trabajo de Magallón (2014) titulado “Filosofía y pensamiento crítico latinoamericano de la actualidad” establece una relación entre la filosofía y el pensamiento crítico. Plantea que la filosofía ha sido considerada, desde su nacimiento, un ejercicio y método de análisis riguroso y crítico de la realidad o de las producciones intelectuales de las tradiciones filosóficas. La reflexión crítica se considera un componente esencial de la filosofía en general y del pensamiento, “porque la crítica es, de cierta forma, la base fundamental de la práctica del pensar filosófico y la consecuencia del filosofar y de su producto: *la filosofía*” (Magallón, 2014, p. 42).

Al decir del autor, el pensamiento crítico en Latinoamérica incorpora conceptos y categorías filosóficas de diferentes tradiciones, tanto de la región como del occidente europeo, y esta diversidad de contextos y de ideas no debe resultar sospechosa o extraña al pensamiento latinoamericano. En sus palabras, la “filosofía y el filosofar se hacen a partir de una realidad situada, donde frecuentemente la noción de crítica crea una especie de desestructuración de la tradición y del legado histórico-filosófico de nuestra América, de las filosofías conservadoras [y] de las tradicionales” (Magallón, 2014, p. 42).

La articulación de la filosofía con el pensamiento crítico, sustentada en el pensamiento marxista, implica un ejercicio de crítica de las condiciones de existencia social y material que cuestione el carácter represivo y autoritario de los valores y las prácticas del sistema capitalista. “Por ello, es necesario radicalizar la crítica y revolucionar dicha filosofía y el pensamiento para que transformen

y revelen los modos de conciencia de la realidad de la existencia material y social” (Magallón, 2014, p. 43).

En todo ello, se buscan nuevas alternativas de participación y la redefinición de nuevas tendencias en la reconstrucción epistemológica y ontológica de la realidad. Justo ahí, se conjugan formas críticas en relación dialógica horizontal equitativa, solidaria y democrática. Es la crítica de la alteridad excluyente e inequitativa de las prácticas sociales en las construcciones discursivas y en la argumentación socio política. En un mundo así, la filosofía como ejercicio libre, autónomo, racional y crítico, debe oponerse a la *Razón totalitaria e imperial*, porque no puede ser cómplice de las condiciones de existencia de las mayorías y de las minorías excluidas latinoamericanas y del sistema-mundo. (Magallón, 2014, pp. 46-47)

El pensamiento crítico como crítica a la racionalidad instrumental

El trabajo de Patiño (2014) *El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista* desarrolla la noción de pensamiento crítico como una forma específica de racionalidad, para lo cual realiza la distinción entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa. La primera se circunscribe en la relación medio-fin, en la que hay un análisis de costos y beneficios para permitir decisiones eficaces. Considera que

[...] si bien su uso ha contribuido a construir la civilización desde el punto de vista tecnológico y económico, los resultados de esta racionalidad instrumental también han sido las guerras, la desigualdad social, la pobreza y la devastación del planeta, al punto que, si queremos sobrevivir como especie, la racionalidad instrumental debe supeditarse entonces a consideraciones más profundas de tipo ético. (Patiño, 2014, p. 5)

Cuestionar la racionalidad instrumental es un ejercicio del pensamiento crítico. La criticidad es definida como el acto de jus-

tificación racional de nuestros actos, algo que implica la capacidad de defender nuestras posturas proporcionando argumentos pertinentes, contextuales y válidos. La autora establece los siguientes rasgos de pensamiento crítico: examinar ideas, identificar, analizar y evaluar argumentos: “[...] implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores” (Patiño, 2014, p. 7). No obstante, ser crítico va más allá de las capacidades argumentativas y de la habilidad de analizar, observar y preguntar. “Se trata [...] de una *actitud* que conforma de manera sustantiva nuestra personalidad; es lo que [se] [...] denomina ‘rasgo de carácter’” (Patiño, 2014, p. 7). Además:

Pensar críticamente implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática, para lo cual también se deben manejar categorías de análisis más allá de las ofrecidas por el sentido común. Implica apropiarse de un lenguaje que permita un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados. (Patiño, 2014, p. 14)

Formación del pensamiento crítico a partir de los vínculos con los movimientos sociales

El trabajo de investigación adelantado por Nocua (2014) realiza un análisis de dos movimientos sociales: el Movimiento Sin Tierra en Brasil (MST) y el Proceso Campesino y Popular de la Vega, Cauca, en Colombia (PCPV). En ambos casos, se reconocen algunas características de la pedagogía crítica y la crítica social. La mirada al accionar de estos movimientos permite reconocer procesos de formación crítica en la acción misma; afirman que no se forma al sujeto crítico desde afuera sino desde y en la acción misma.

Las apuestas políticas de estos movimientos se expresan en su defensa tanto del territorio y la tierra, como de las poblaciones indígenas, campesinas y afrocolombianas. Se caracterizan por adelantar

[...] programas alternativos, cuyos principales planteamientos expresan la posibilidad de construir modos de vida acordes a las necesidades regionales, trascendiendo la resistencia económica y cultural para dar lugar a la construcción de políticas populares, gestadas y deliberadas al interior de las comunidades y enfocadas al cambio económico, político y social acordes a las diversas realidades de los pueblos latinoamericanos. (Nocua, 2014, pp. 60-61)

Tanto el MST como el PCPV son movimientos campesinos que surgen en el ámbito rural por la multiplicidad de problemáticas comunes y toman como punto de partida para sus procesos políticos y pedagógicos el concepto de educación rural. Desde este interés, sientan las bases para el fortalecimiento organizacional de los trabajadores rurales y los campesinos sin tierra, y constituyen, sobre la base de una identidad colectiva como luchadores del pueblo sin tierra, luchas prolongadas por la justicia social y la dignidad de todos.

Ambas experiencias organizativas y de movilización surgen como crítica a la educación tradicional y tecnocrática del campo, y se potencian en el seno mismo de los movimientos sociales con colaboración de universidades y organizaciones no gubernamentales; desde estos mismos se generan procesos formativos según las necesidades y particularidades del contexto, teniendo en cuenta la cultura y las tradiciones de las comunidades rurales, en contraposición con la educación rural concebida en términos del mercado agroindustrial. Podría decirse que la propuesta política y pedagógica del MST

[...] está integrada por diversos elementos que le dan cuerpo: “la **lucha social** (las “contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas”); la **organización colectiva** (la vivencia organizativa del campamento o asentamiento); la **tierra** (que para el campesino encierra un profundo significado); el **trabajo y la producción** (educar para el trabajo y por el trabajo); la **cultura** (tanto el modo de vida generado por el MST, como la forma de ser y vivir de los sin tierra); el

poder de elección; la historia (cultivar la memoria y comprender el sentido “vivo” de la historia: algo que es construido por las personas); y **la alternancia** entre escuela y comunidad”. (Nocua, 2014, pp. 95-96, negritas en el original)

Se trata de un modelo formativo sustentado en: 1) una educación para el trabajo; 2) la cooperación; 3) valores humanistas y socialistas; 4) la transformación social; 5) conciencia de clase y abierta a lo nuevo; 6) un modelo en proceso permanente de formación-transformación humana (Nocua, 2014). Entre los principios pedagógicos se destacan: establecer vínculos entre teoría y práctica; combinación metodológica entre enseñanza y capacitación; asumir la realidad como base de la producción de conocimiento; enseñar contenidos formativos socialmente útiles; vínculo orgánico entre el proceso formativo y los procesos políticos, económicos, pedagógicos y culturales; gestión y formación democrática; autoorganización de los miembros y estudiantes; potenciar actitudes y habilidades investigativas; combinación de procesos colectivos e individuales; creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores.

Los procesos educativos al interior del MST suceden a partir de tres ejes de aprendizaje:

- La ocupación de la escuela implica una apropiación compartida con el Estado, lo cual significa que la ocupación de espacios y territorios va unida a una exigencia permanente para que el Estado cumpla su papel de ser garante de derechos.
- La vivencia de la escuela tiene relación directa con la lucha social por la tierra en conjunto con sus historias, valores y producciones culturales.
- La apuesta por la construcción de una escuela diferente lejos de las formas de exclusión de la escuela tradicional.

Por su parte, la apuesta política y educativa del PCPV tiene sus raíces en el plan ambiental agropecuario y de salud para el fortalecimiento de la producción agropecuaria, en el cual se estructuran los siguientes ejes: construcción de territorio y lucha por la tierra; apropiación colectiva e integral de las cuencas hidrográficas y parcelas de agricultura colectiva; recolección de semillas nativas: recuperar, conservar y mejorar son los verbos que guían la cotidianidad de los miembros y su lucha organizativa; identidad con la lucha y la propuesta política: “Somos agua de esta tierra”.

Un aspecto importante es *el alfabeto de la tierra y el poder de las conversaciones*, una identificación de la comunidad con la naturaleza y la diversidad natural de su territorio, la cual es una lucha directa contra las formas de socialización del sistema de capital:

Teniendo en cuenta que el sistema de relaciones sociales que conocemos como capitalismo, impone sus relaciones a condición de divorciar al productor directo de los medios de producción. Ese movimiento general del capital es lo que se constituye en “su” política. Esa es la razón profunda del despojo y la expropiación que aplica como política el estado capitalista. Por esta razón nuestra política popular es contraria en todo y por todo a esa política de despojo, a esa política que expropia el control del proceso productivo a los productores directos. (Comunicación personal, Nocua, 2014, p. 105)

Los elementos de memoria, lucha social y territorio son los pilares de las propuestas políticas y sociales de estos movimientos. Sus prácticas sociales encuentran sustento en la educación popular, buscan la transformación social, y tienen de base la crítica y autocrítica. El territorio y las vivencias de los miembros son el escenario de trabajo; se parte de la cotidianidad, del vivir cotidiano. Es desde el día a día de la gente que se construye, desde abajo, el fortalecimiento de los procesos comunitarios.

Propuestas de Lipman y Dewey. Tensiones derivadas

Las propuestas de estos teóricos son consistentes, han tenido amplia difusión, aceptación, uso y respaldo en el mundo académico y en procesos educativos. Conviene aclarar que la mirada que aquí se realiza es delimitada y diferenciada, de un lado, porque las perspectivas de los dos autores también lo son, y, de otro, porque se centra exclusivamente en sus propuestas o aportes a la formación del pensamiento crítico.

Si bien la obra de Dewey no se orienta ni remite directamente al “pensar crítico”, sí plantea una ruta y metodología para aprender a pensar que puede asociarse a procesos similares a los que propone Lipman. Igualmente, es delimitada la elección de dichos autores porque el universo es amplio. Como advertimos en la presentación de este capítulo, el interés de situar estas problematizaciones es delinear algunas aristas desde donde se ha pensado y realizado la formación del pensamiento crítico para tomar decisiones para el presente.

Lipman: pensamiento complejo y pensar crítico

Lipman (1997) realiza una propuesta para la educación del pensamiento complejo, la cual está centrada en un proceso reflexivo, cognitivo y metacognitivo que pasa por desarrollar actividades de investigación, razonamiento de información y organización. En su obra *Pensamiento complejo y educación* (1997) plantea que, si bien algunos programas educativos contemplan la enseñanza del pensamiento, la calidad que presentan los estudiantes es deficiente y no se contempla la enseñanza del pensamiento crítico; por tanto, considera urgente su inclusión en los currículos.

El autor basa sus propuestas a partir de procesos investigativos orientados a comprender las teorías que sustentan la enseñanza, especialmente de Piaget, Vygotsky, Brunner, Fuerstein, entre otros autores que han aportado a comprender las habilidades cognitivas y metacognitivas; también reconoce los aportes de De Bono en la

formación del pensamiento creativo que, desde sus consideraciones, tiene estrecha conexión con el pensamiento crítico.

La propuesta de Lipman se orienta a la formación de un pensamiento complejo, de orden superior, en el que se establezcan relaciones entre cognición y creatividad, y que esté orientado por criterios formulados previamente. Sitúa en este nivel de “superior” al pensamiento creativo y crítico, sin que se presenten totalmente puros, más bien complementarios. Advierte que es el pensamiento de orden superior el que lleva a la crítica y a la creatividad, por tanto, dirige sus esfuerzos a mostrar las conexiones existentes entre estas formas de pensar.

A lo largo de su obra reconoce el trabajo de Dewey, y retoma la diferencia entre el pensamiento reflexivo y el pensamiento ordinario. Considera que el primero, en las formas en las que Dewey estructura su formación, dinamizó el estudio y la formación del pensamiento crítico en el siglo xx. Resalta también de la obra *Democracia de educación* de Dewey los aportes de la investigación a la formación del sujeto pensante.

Para Lipman (1997), el pensamiento complejo “es rico en recursos, metacognitivos,⁷ autocorrectivos, comprende todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan” (pp. 158-159). El pensamiento crítico es “pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (Lipman, 1997, p. 115). Está sustentado por el razonamiento y el juicio:

La demanda por un pensamiento crítico es comparable a la búsqueda de razones cada vez más potentes, esto es, de razones de orden superior, y ello a su vez coloca a los criterios en la cima de los operadores lógicos. Esto es lo que buscan los profesores cuando procuran

7 “El acto metacognitivo es el que hace posible la autocorrección del pensamiento. Una cosa es que los actos mentales y las habilidades del pensamiento e investigación se apliquen al mundo, y otra es que además se apliquen a sí mismos. [...] La fuente de dicha actividad es la autoobservación de la mente funcionando.” (Marciales, 2003, p. 157).

que los estudiantes emulen el razonamiento de profesionales y que fundamenten sus pensamientos sobre criterios firmes. (Lipman, 1997, p. 204)

Para este autor el pensamiento crítico se basa en criterios y establece una asociación entre los términos criterio y crítico: dice que “comparten un pasado común”. Similar relación establece entre los criterios y los juicios:

[...] un *criterio* suele definirse como “una regla o principio utilizado en la realización de juicios”. Pareciera entonces razonable que existen ciertas conexiones entre el pensamiento crítico, los juicios y los criterios. La conexión, evidentemente, se articula sobre la base de que el pensamiento crítico es un pensamiento hábil, y que las habilidades en sí mismas no pueden ser definidas sin criterios mediante las cuales puedan ser evaluadas dichas prácticas hábiles. Por ello el pensamiento crítico es un pensamiento que emplea tanto criterios como evaluaciones que apelan a criterios. (Lipman, 1997, p. 174)

Los criterios son elementos orientadores que poseen un peso confiable y potente para la toma de decisiones. Son razones que, aunque no tengan aceptabilidad total del público, sí es necesario que cuenten con un alto grado de aceptabilidad entre la comunidad de investigadores: “Los pensadores críticos se basarán en criterios probados históricamente como el de *la validez, la evidencia y la consistencia*” (Lipman, 1997, p. 175). Es desde estos, según el autor, que se establece la objetividad de los juicios, y desde los que es posible establecer las comparaciones y defender los argumentos.

Agrega también que pueden basarse en metacriterios y megacriterios, esto es, cuando la elección de un criterio obedece a otros criterios; por ejemplo, “*la veracidad, la fuerza y la consistencia*, son metacriterios importantes [...] otros pueden ser *la coherencia y la consistencia*” (Lipman, 1997, p. 177). Otros son de un nivel de generalidad muy elevada (megacriterios), por ejemplo: la verdad, lo correcto, lo no correcto, lo bueno, lo bello.

En suma, dice Lipman (1997), “un criterio es relevante en una cierta situación si este es pertinente a la cuestión que se está investigando y si es apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios” (p. 189). Los criterios “son quizá uno de los instrumentos más valiosos de los procesos racionales. Enseñar a los estudiantes a identificarlos supone un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico” (p. 179). Algunos criterios que cita el autor son: la relevancia y la confiabilidad, el pensamiento crítico es autocorrectivo, el pensamiento crítico desarrolla la sensibilidad al contexto, entre otros.

La formación del pensamiento reflexivo en John Dewey

El pensamiento requiere una cuidadosa y atenta orientación educativa.

JOHN DEWEY, *Cómo pensamos*

Entre los aportes teóricos y metodológicos de Dewey se reconocen sus propuestas orientadas a la formación del pensamiento reflexivo, que han sido retomadas como contribuyentes a la formación del pensamiento crítico.

Dewey dedica buena parte de su trabajo teórico y práctico a comprender y sistematizar rutas para enseñar a pensar. A continuación, señalamos algunos referentes que están directamente relacionados con la formación del pensamiento. En su texto *Cómo pensamos* (2010), define el pensamiento como “[...] *la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas*, relación en lo que se sugiere y lo sugerido” (p. 27). Y agrega, “es una conexión objetiva, el eslabón entre las cosas reales, lo que hace que una cosa sea el fundamento, la garantía, la evidencia, de la creencia en otra cosa” (p. 27).

Para este autor, “el pensamiento inicia en una situación que podría denominarse bifurcación de caminos, situación ambigua

que presenta un dilema, que propone alternativas [...]. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar” (Dewey, 1989, p. 53). A Dewey se le atribuye haber usado por primera vez el término *pensamiento reflexivo*, denominación que algunos autores han querido equiparar con la de pensamiento crítico. El pensamiento reflexivo implica secuencialidad, continuidad u ordenamiento de las sugerencias: “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24).

Se exponen a continuación algunas *características del pensamiento reflexivo* en Dewey (2010) para establecer conexiones con el pensar crítico: *el pensamiento reflexivo es como “una cadena”, no se piensa aisladamente; en los procesos formativos esto puede ser enseñado; el pensamiento reflexivo impulsa la investigación y la investigación exige de pensamiento reflexivo; la investigación exige argumentos fundamentados que sustenten los hallazgos que produce; la reflexión implica la creencia en la evidencia, por tanto, exige contar con argumentos verificables:*

La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y saber qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última. (Dewey, 2010, pp. 26-27)

El pensamiento es ordenado y consistente. “El pensamiento coherente y ordenado es, precisamente, el logro de tal cambio dentro de una materia dada. La consistencia no es mera ausencia de distracción, se da incluso en la rutina ciega” (p. 63); “*La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión*” (p. 29). Con esta premisa

se advierte la necesidad de comprender el “pensar reflexivo” como un proceso que puede ser enseñado y aprendido.

El autor propone una ruta conceptual y metodológica compuesta por cinco fases y algunas estrategias para enseñar a pensar reflexivamente, las cuales son: sugerencias, búsqueda de soluciones; intelectualización de la dificultad; formulación de hipótesis; razonamiento, deliberación mental; comprobación de hipótesis por acción. Dewey advierte que las fases no son continuas, pueden ser discontinuas y no siempre se dan en secuencia. En la práctica pueden condensarse; en el caso de búsqueda de soluciones y realizaciones apresuradas, las fases pueden sintetizarse y las conclusiones pueden surgir rápidamente; también pueden ampliarse.

En síntesis, “el pensamiento reflexivo implica una visión de futuro, un pronóstico, una anticipación o una predicción y que esto debería considerarse como un sexto aspecto, o fase” (p. 126). El pensamiento reflexivo siempre tiene un propósito, conduce a algún lugar y apunta a una conclusión o solución.

Algunas ideas síntesis para contribuir a la deliberación

Partimos de reconocer que la capacidad de pensar es fundamental en el proceso educativo, y que esta capacidad no se desarrolla de manera autónoma ni a expensas del sujeto que piensa y reflexiona. La educación puede promover procesos y experiencias pedagógicas orientadas a enseñar a pensar, a formar hábitos para pensar reflexivamente, a construir entramados y andamiajes conceptuales y metodológicos que coadyuven a estos procesos formativos; acerca de estos asuntos no hay contradicción y aquí caben las propuestas de Lipman y Dewey.

Sin embargo, desde nuestra mirada y análisis, el pensamiento complejo y creativo, la reflexión, la metarreflexión y la autorreflexión son herramientas fundamentales para el ejercicio de la crítica, pero no suficientes para el ejercicio de una praxis crítica con interés emancipador. Es evidente que las teorías y propuestas de estos

autores han aportado a los procesos formativos; no obstante, y en clave de las reflexiones de este texto, no son suficientes para la formación de subjetividades que asuman y aborden la crítica desde perspectivas y enfoques que decidan enfrentar las condiciones de deshumanización y otros problemas sociales.

Con las diferencias y los reconocimientos a que haya lugar, respecto a la configuración de subjetividades de pensamiento y acción (praxis) críticas situamos a Lipman y Dewey en dirección a la perspectiva psicologista/cognitivista referenciada en el primer apartado. Podría decirse que los mismos autores reconocen las limitaciones de sus propuestas. Lipman afirma que “gran parte de nuestro pensamiento es acrítico”, esto es, en muchas ocasiones se desarrolla intuitivamente, sin argumentaciones sólidas, y en ocasiones sin interés de realizar verificaciones.

Como hemos dicho, el autor integra bajo la denominación de pensamiento de orden superior el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Al decir de Marciales (2003), “es como si Lipman no quisiera caer en la discusión sin fin que supone la formulación de definiciones que, intentando ser abarcadoras y comprensivas, terminan siendo reduccionistas” (p. 58). Estas afirmaciones se conectan con los planteamientos de Dewey cuando expresa que no todo pensamiento es reflexivo.

El interrogante que queda para continuar y conectar con los siguientes apartados es el siguiente: ¿qué diferencias existen entre pensar y pensar crítico hoy? De esto nos ocuparemos más adelante, no obstante, compartimos con Piedrahita (2015a) que “el pensar crítico es mucho más que un sistema de pensamiento; hace relación a fuerzas y movimientos constitutivos de los posicionamientos éticos y políticos”, y que “lo que impulsa el pensar crítico no es la razón, sino la afectividad y el deseo, y en esta forma de pensar se descubre una forma de vivir en movimiento y apertura: es subjetivarse en la des-identificación, la mutación, la fuga y el diálogo con lo emergente” (p. 54).

Otras preguntas que surgen de esta mirada a las experiencias formativas que contribuyen a abrir el debate y que sirven de base para las apuestas críticas de este texto son: ¿cuáles son los desafíos de la crítica hoy?, ¿desde qué perspectivas asumir otras miradas?, ¿cómo descolonizar la escuela del aprendizaje de las competencias y de todo lo que se prefigura y está signado desde el modelo económico hegemónico, en concomitancia con los sistemas educativos como “deber ser y deber hacer”?

Crítica y pensar crítico.

Nociones y devenires

Son diversas las acepciones, relaciones e intereses que se ligan a la noción de crítica: pensamiento crítico, conciencia crítica, praxis crítica, entre otras. Esta diversidad genera imprecisiones y confusiones, bien porque tiene orígenes diferenciados, porque responde a problemas diferentes o porque asume fundamentaciones teóricas distintas.

Si bien no se pretende establecer un cierto orden de los discursos en torno a la noción de crítica, es central para los propósitos de este texto realizar una vuelta a los orígenes de los conceptos para comprender sus sentidos y significaciones, con la intención de situar las necesidades de la crítica hoy que, en tanto herramienta de emancipación y capacidad instalada en los sujetos, contribuya a la producción de acciones orientadas a la transformación social. Aquí cabe advertir que hay coincidencias en que la escuela de pensamiento que legitima la relación entre crítica y emancipación social es la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, referencias y articulaciones que se retoman especialmente desde Axel Honneth como representante destacado de la tercera generación.

Acerca de la noción de crítica

Este acercamiento se abordará desde tres perspectivas: la primera desde los orígenes del término crítico a partir de la raíz latina

y griega; la segunda desde la perspectiva alemana; y la tercera desde las teorizaciones de Michel Foucault.

El significado etimológico de la palabra crítica, *Krinein*, significa “juzgar o discernir” (Shumaker, 1974, p. 14). “Hacer crítica” exige tomar una posición responsable y autónoma frente a un asunto; implica el desarrollo de dos procesos básicos: elaborar juicios y discernir. Llegar a estos procesos o potenciarlos exige procesos de formación, cognitivos y metacognitivos, y la activación y potenciación de las capacidades, valores, virtudes y habilidades sociales.

La palabra crítica proviene de la raíz latina *criticus* que significa facultad de elegir o discernir. Etimológicamente, crítica implica decisión, elección, juicio, y proviene de la voz griega *crisis*. Para la filosofía, es un modo de obrar y de conocer que comprueba la validez del conocimiento humano y de su capacidad de juicio (Ruiz, 1988). Hacer crítica connota elaborar un análisis racional de algún asunto para formular una conclusión. Desde la filosofía, esta crítica se adelantaba

[...] principalmente contra los prejuicios ante normas, conocimientos, etc., y contra las ideologías que marcaban el modo de conocer el mundo [...]. Por eso se afirma que el hombre es un ser crítico y críscico: crítico porque se encuentra en situación crítica, es decir de crisis; y es críscico porque toda la crisis le obliga a ponerse en marcha. (Ruiz, 1988, pp. 122-123)

Si se revisa la noción desde su connotación de adjetivo crítico, puede verse que no se trata de una fórmula tautológica vacía, sino que da al nombre principal una connotación cargada de una intencionalidad que lleva implícito “asumir conciencia y compromiso”; aquí el sujeto que se asume como crítico ha de estar dotado de *conciencia crítica* y *compromiso con la acción* (Ruiz, 1988). El adjetivo crítico aparece también para dar respuesta *al cambio social* con el interés de conseguir la participación de los sujetos en la toma de decisiones. Se refiere especialmente a actitudes mediadas

por intereses, procesos y procedimientos colectivos que tienen un interés transformador y de beneficio comunitario.

Para Brezinka (1988), se requiere desarrollar actitudes críticas; una actitud crítica expresa a sujetos con responsabilidad social, entendida como el conocimiento y la capacidad de orientarse en la sociedad y contribuir a su transformación. La racionalidad o “razón crítica” implica mucho más que la facultad general de pensar y comprender que se utiliza normalmente.

En su base no está el concepto de razón subjetiva e instrumental, sino el de razón “objetiva, substancial”, la cual se expresa como “la facultad de determinar ciertas necesidades humanas insatisfechas y reprimidas (incluso algunas aptitudes humanas no desarrolladas), así como de criticar las circunstancias que impiden su satisfacción [...] y de formular las condiciones bajo las cuales podrían satisfacerse mejor”. El concepto de racionalidad, en este caso, viene a designar la capacidad de “un pensamiento socialmente crítico” y la acción de “posibilitar el progreso hacia lo mejor” (Brezinka, 1988, pp. 134-135).

Según Carretero (2003), los términos griegos *krísis*, *kritikós* y *kritiké* emergen desde una disciplina particular que se remonta a la edad de oro de Atenas y se concreta en la obra de Aristóteles:

Se trata de la disciplina y formación por la cual se llega al discernimiento (*krísis*) de los buenos autores y los buenos libros, es decir a la capacidad, cultivada a lo largo de muchos años y con un esfuerzo considerable, de distinguir (*krínein*) los autores que escriben y piensan bien de los que escriben y piensan menos bien. La persona que de tal manera se cultiva es un crítico (*kritikós*), es decir un distinguidor, un discriminador, un discernidor. (p. 246)

El concepto clásico de crítica se encuentra relacionado con el estudio de textos y obras, en un sentido si se quiere “hermenéutico”, como comprensión del sentido originario del texto ante los cambios propios del contexto y de la lengua. En este sentido, el estudio

crítico de los textos debe ser “[...] una edición que nos enseñe a leer correctamente ese texto, a apreciar sus bellezas y bondades, el sistema de pensamiento de su autor, las alturas poéticas que alcanza, las estructuras sintácticas antiguas, el significado de los vocablos, etcétera” (Carretero, 2003, p. 247).

Bajo este postulado clásico de la crítica, dice Carretero, *se es crítico cuando se cultiva un conocimiento amplio y profundo de la historia, de algún autor o de alguna tradición*. Sin esta capacidad no habrá crítica y sin esta crítica no habrá un entendimiento preciso de los textos o los autores:

A fin de tener una etiqueta cómoda de referencia, propongo llamar a este primer concepto de crítica como ERUDICIÓN, dado que la palabra latina *eruditio* designa justamente el proceso de cultivo por el cual abandona una persona su estado de ruda y primitiva ignorancia adentrándose en la gran conversación de la humanidad que está depositada en los documentos de una tradición cultural. (Carretero, 2003, p. 249)

Desde esta perspectiva podría decirse que la crítica es consustancial a *tomar posición, tomar conciencia, y a la creación de alternativas para posibilitar transformaciones sociales de beneficio comunitario, principios que demandan procesos de formación y potenciación*. La crítica permite a los sujetos desarrollar procesos básicos como elaborar juicios y discernir; elegir normas y saberes; potenciar capacidades, virtudes y habilidades sociales; y develar ideologías que trazan la forma de conocer el mundo. Igualmente, exige una posición responsable y autónoma frente a las circunstancias o hechos sociales; la *razón crítica* va más allá de la facultad de conocer y comprender, manifiesta las desigualdades humanas, las necesidades insatisfechas, las aptitudes humanas no desarrolladas y las circunstancias sociales, políticas y económicas que no permiten su satisfacción, para con ello formular y crear estrategias y alternativas de transformación que posibilitan el cumplimiento de estas. Finalmente, la concepción griega establece una crítica

como *erudición*, relacionada con el estudio profundo y amplio de textos y obras.

Para los intereses del presente texto, los aportes de esta perspectiva son importantes, pero no suficientes, como se argumenta más adelante. Ahora bien, en la segunda perspectiva, desde la *tradición del pensamiento alemán*, el uso moderno de la noción de crítica se consolida con teóricos como Kant y Marx.

Kant rompe con el sentido clásico del término y asocia un nuevo sentido en el que el objeto de la crítica deja de ser un texto o un autor para ser la razón misma y su posibilidad de constituir la metafísica como ciencia rigurosa. En el prólogo de la *Crítica de la razón pura*¹ (2006) establece esta nueva significación:

No entiendo por tal crítica la de libros y sistemas, sino la de la facultad de la razón en general, en relación con los conocimientos a los que puede aspirar *prescindiendo de toda experiencia*. Se trata, pues, de decidir la posibilidad o imposibilidad de una metafísica en general y de señalar tanto las fuentes como la extensión y límites de la misma, todo ello a partir de principios. (Kant, 2006, AXII)

La referencia que hace el autor a la crítica como acto de “decidir la posibilidad o imposibilidad” se relaciona con el término griego *krísis* que designa la actividad crítica como el acto de discernir, discriminar o decidir. Se destaca de la anterior cita que Kant se muestra firme en aclarar que no es una crítica de libros o de sistemas lo que le permite decidir su empresa de la crítica, sino que consiste en un examen minucioso de los límites de la razón. Con Kant, la crítica es una discusión en torno al conocimiento y sus orígenes. Se inaugura en esta época el llamado periodo criticista de la filosofía con las tres grandes críticas de Kant.²

1 Kant, en los prólogos de la *Crítica de la razón pura*, inaugura su proyecto de crítica epistemológica, en el que establece los límites del conocimiento a partir de la exposición arquitectónica de las condiciones de posibilidad del pensamiento.

2 La tres grandes críticas son sus libros: *Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*.

Un siglo más tarde, los jóvenes hegelianos iniciarían la crítica a la religión al adoptar los presupuestos de la crítica a la filosofía de Hegel. Sin embargo, uno de esos jóvenes llamado Karl Marx establece

[...] que, si bien la crítica a la religión es la premisa de toda crítica, no obstante, la crítica del cielo debe convertirse en crítica de la tierra, la crítica de la religión en crítica del derecho y la crítica de la teología en crítica de la política. (Sigüenza, 2012, p. 68)

Este pasaje abre paso a la empresa teórica que Marx desarrollaría a lo largo de su obra: realizar una crítica profunda a la modernidad capitalista y a los fundamentos epistemológicos (razón ilustrada) que dan paso a la conformación política y económica del capitalismo. Según Carretero (2003), el nuevo elemento que se introduce con Marx en relación con la definición antigua y moderna kantiana de la crítica:

Se trata justamente de la idea de que el alcance y límites del entendimiento y la razón humana, de las clasificaciones y explicaciones que en nuestras ciencias damos de los fenómenos, en una palabra: del conocimiento de que somos capaces, no están solamente determinados por la génesis y estructura *naturales* de las que partimos y que son un producto de la evolución —todo ello era aceptado por Marx, que en eso era discípulo de Kant tanto como de Darwin— sino también están determinados por la clase de sociedad a la que pertenecemos, por el nivel tecnológico que alcanzamos, por la estructura del sistema industrial y comercial en que nos desenvolvemos, por el lugar que en todas esas relaciones ocupamos: estos modos de determinación *sociales* resultan tan importantes como los modos de determinación *naturales* y es igualmente urgente estudiarlos e investigarlos. (Carretero, 2003, p. 256)

Esta cita abre las relaciones de la crítica más allá de la teoría epistemológica de Kant, en tanto los límites y alcances del

conocimiento no están establecidos únicamente por las estructuras naturales del sujeto, sino que además están articulados al sistema social y a las estructuras económicas, políticas y tecnológicas en las que se desenvuelve el sujeto. Así pues, no es posible desarrollar la crítica solo desde un ámbito cognoscitivo y formal, que se limite a la facultad del conocimiento en general, pues el desarrollo de habilidades intelectuales no conlleva necesariamente a una acción emancipadora, sino que es imprescindible que los sujetos comprendan, reconozcan, perciban y vivencien las relaciones y las estructuras sociales y económicas para vincular acciones de transformación.

La teoría marxista es en sí misma una teoría crítica de la sociedad, más específicamente una crítica a la economía política. El ejercicio de la crítica es fundamental y transversal en las diferentes obras de Marx y Engels, su propósito fundamental es realizar una crítica radical al modo de producción capitalista y las formas ideológicas que adopta. Así mismo, el concepto de praxis es central y está relacionado con la actividad del *trabajo*. Después de un diagnóstico de su época y de la modernidad, encuentran que los lazos comunitarios se rompen producto de la individualidad, las estructuras institucionales y las formas culturales del capitalismo. El trabajo sería la fuerza reconciliadora de la sociedad, pues el hombre se desarrolla y potencia sus capacidades en esta actividad. El hombre transforma la naturaleza a partir del trabajo y hace que el mundo objetivado aparezca como una realidad empírica creada por él.

No obstante, en la sociedad de clase, esta característica se ve interrumpida por el proceso de extrañamiento del trabajo, a saber, el trabajo enajenado: el productor ya no goza de lo que produce porque una clase se apropia de tales productos; igualmente, los medios de producción ya no están al servicio de la sociedad en general, sino que están bajo la posesión de la clase burguesa. En este sentido, el trabajador queda reducido a mercancía, a la más miserable de todas las mercancías, pues entre más riqueza genera el obrero, más se sumerge en la pobreza y la explotación. Como mercancía, el trabajador es más barato cuanto más mercancía produce: “Las únicas

ruedas que la economía política pone en movimiento son la *codicia* y la *guerra entre los codiciosos, la competencia*” (Marx, 2013, p. 64). Marx (2013) desvela cómo la economía política legitima y fundamenta el modo de producción capitalista desde la propiedad privada, pero no la explica; sencillamente los economistas burgueses parten del hecho de que la propiedad privada existe de manera natural sin proporcionar ninguna explicación sobre el fundamento del capital y la división del trabajo.

Así pues, la tarea de la crítica marxista es “[...] la de comprender la conexión esencial entre la propiedad privada, la codicia, la separación de trabajo, capital y tierra, la de intercambio y competencia, valor y desvalorización del hombre; monopolio y competencia; tenemos que comprender la conexión de toda enajenación con el sistema monetario” (Marx, 2013, p. 65). En este sentido, la crítica aparece como el desvalimiento del contexto social burgués, el modo como opera el capitalismo y la trama del trabajo enajenado. Aquí se realiza un giro metodológico, pues las dificultades para realizar un adecuado ejercicio de la crítica provenían de las falsas concepciones de la filosofía de su tiempo que se sumergían en reflexiones abstractas. Un concepto y ejercicio adecuado de la crítica debía reposar en su carácter científico y material: “de ahí que el proceso de realización del capital pueda presentarse como una magia que, una vez rota, podrá disolverse liberando un sustrato objetivo, que resultará entonces accesible a la administración racional” (Habermas, 1996, p. 268).

Como resultado, en la economía política, afirma Marx, el trabajo aparece como desrealización del trabajador, lo que produce que el trabajador se convierta en una mercancía extraña que existe de manera ajena a él y alcanza un poder superior y autónomo. Entre más mercancía produce menos se apropia de ella y más sometido queda a la dominación del capital. La economía política oculta a partir de sus leyes abstractas y confusas la enajenación del trabajo:

La enajenación del trabajador en su objeto se expresa, según las leyes económicas, de la siguiente forma: cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir; cuanto más valor crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él; cuanto más elaborado su producto, tanto más deforme el trabajador; cuanto más civilizado su objeto, tanto más bárbaro el trabajador; cuanto más rico espiritualmente se hace el trabajo, tanto más desespiritualizado y ligado a la naturaleza queda el trabajador. (Marx, 2013, p. 68)

Por otro lado, la reproducción social, política y cultural de la sociedad tiene lugar y relación necesaria con el modo de producción de las condiciones materiales de vida. En la crítica a la ideología alemana, Marx salda cuentas con los neohegelianos, quienes consideraban que las verdaderas ataduras de los hombres eran las ideas, los conceptos y los pensamientos; es decir, las relaciones entre los hombres, sus actos, sus barreras, sus problemas y los modos como se conducen son productos de la conciencia. Esta fraseología supuestamente “revolucionaria” es en realidad complemente conservadora, pues el cambio de conciencia no implica el cambio de las condiciones materiales de existencia. Solo luchan contra “frases”, y luchar contra frases oponiendo no más que otras frases no combate en modo alguno el mundo real existente.

Para Marx, no son las ideas las que gobiernan el mundo, por el contrario, son sus acciones, sus condiciones materiales y el modo como producen lo que condiciona su pensamiento. La producción de las ideas y de las representaciones de la conciencia en los hombres está directamente entrelazada con su actividad material y comercial:

Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres son reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde, hasta llegar

a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. (Marx y Engels, 2014, p. 21)

Al tener en cuenta esta relación, las ideas de una época son las ideas de la clase dominante o, dicho de otra forma, de la clase que es dueña de los medios de producción y ejerce el poder material en la sociedad y establece, a su vez, los valores sociales, culturales y espirituales de una época:

La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. (Marx y Engels, 2014, p. 39)

Pero la crítica a la ideología va más allá, pues devela el carácter falso y de dominación que se desprende de la ideología burguesa. Esta naturaliza las formas y prácticas de dominación y explotación propias del modo de producción capitalista; así, se configura una serie de creencias falsas en los sujetos que no les permite comprender las verdaderas razones de su situación de precariedad e injusticia.

Con todo, la crítica marxista reniega de las meras pretensiones contemplativas de algunas teorías que se asumen como críticas; es decir, la teoría marxista es praxis y acción política, implica el análisis y la comprensión del sistema económico y social capitalista para develar las formas de dominación y explotación. Igualmente, la crítica permite desnaturalizar estas formas ideológicas para demostrar que las relaciones sociales son resultados históricos que pueden ser transformados.

Sin embargo, no basta con que los sujetos comprendan su situación, se requiere que la crítica sea el elemento catalizador necesario para movilizar a los sujetos socialmente. La crítica debe ser la fuerza material que lleve a la praxis política de los sujetos

para transformar conceptos en consignas, las teorías en acciones de lucha. A partir de ella se proyecta el horizonte de emancipación y los sujetos se reapropian de las fuerzas esenciales.

Por otra parte, Wolfgang Bonb (2005), en su artículo “¿Por qué es crítica la teoría crítica? Observaciones en torno a viejos y nuevos proyectos”, realiza una exposición del significado de crítica de la Escuela de Frankfurt y de las diferentes críticas sociales, para con ello reformular los principios que la sustentan. Para el autor, la crítica refiere siempre a la constatación de diferencias, que bajo perspectivas cognitivas remite al análisis de dos niveles de evaluación de la realidad y que, a nuestro entender, advierte la necesidad de contar con criterios o presupuestos para realizar dicha constatación. Dice Bonb (2005, pp. 50-51):

No importa a qué se refiere la crítica y cómo se formula: ella solo es posible sobre la base de una supuesta contradicción entre la realidad real y la afirmada, o bien, entre la realidad fáctica y la posible. El que critica, siempre emite un juicio sobre la relación entre las realidades descritas y las reales; refiriéndose a las mencionadas realidades solo a un determinado segmento de la realidad. Pues con las realidades a las que la crítica puede acceder se trata siempre de *realidades de acción*, que deben distinguirse de aquellas realidades sobre las cuales el hombre no tiene influjo alguno.

Así pues, criticar el reino de la naturaleza es completamente inadecuado, pues su regulación y dinámica están determinadas por principios propios y leyes universales. La crítica se refiere a cosas modificables por el hombre, tiene por principio un origen práctico siempre tendiente a lograr un cambio. Bonb establece tres variantes de crítica: crítica empírica, inmanente y normativa; estas no son excluyentes, pueden operar de manera articulada y su convergencia permite una crítica más elaborada e incluyente:

Para la primera variante es decisivo que la descripción presentada no coincida con la realidad fáctica (o dicho más exactamente: con la

realidad en el sentido del mundo de los hechos) o que la reproduzca solo de modo inexacto; quien destaca este punto, está formulando una crítica *empírica*.

No obstante, la afirmada relación de tensión se puede referir también a que la estructura de realidad descrita es inconsistente en sí o que implica consecuencias (secundarias) y afirmaciones paradójicas que contradicen a los principios estructurales o los invalidan; si la crítica se orienta por este punto, se trata de una crítica *inmanente*.

Finalmente, la tercera variante opera con la tesis de que la realidad descrita no es como *debería* o *podría ser*. La (mala) realidad es criticada desde la perspectiva de un *posible ser-otro* (cualquiera que sea la argumentación); en tanto que esta forma de crítica pone en el centro la relación de tensión entre ser y deber ser, puede caracterizarse como *normativa*. (Bonb, 2005, p. 51)

Adicionalmente, Bonb (2005) señala tres elementos que son decisivos para el desarrollo de la crítica: *una temporalización de esta*, lo cual significa que se requiere ver la historicidad de la crítica en las diferentes temporalidades, no anclada a una sola teoría o proyecto ni de manera lineal, sino relacionada con la época y las condiciones; *un vínculo entre crisis y crítica*, en los sentidos planteados en la perspectiva anterior, la crisis como agudización de las situaciones y la crítica en tanto praxis, como un volver hacia sí mismo para construir salidas a la situación de crisis; y *la comprensión de las diferenciaciones sociales*, que se relaciona con los planteamientos de Marx, la necesidad de comprender las desigualdades sociales, políticas y económicas.

Siguiendo al autor, se plantea que la crítica se da sobre la base de “la contradicción” entre lo real y lo posible; se abren caminos a lo posible, es decir, a lo “por construir”. Ahora bien, si la crítica “se refiere a cosas modificables por el hombre” y “tiene por principio un origen práctico siempre tendiente a lograr un cambio”, se afirma un lugar y una posición para la crítica que están directamente relacionados con la esperanza y posibilidad de transformación social y con el cambio social.

La tercera perspectiva de análisis de la noción crítica se desarrolla en el texto “Qué es la crítica” de Michel Foucault (1995). Aquí la crítica será dependiente de sus objetos, pero, a su vez, ellos definirán el sentido propio de esta. En palabras del autor:

Después de todo la crítica no existe más que en relación con otra cosa distinta a ella misma: es instrumento, medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio al que quieres fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer. Todo eso hace que la crítica sea una función subordinada en relación con lo que constituye positivamente la filosofía de la ciencia, la política, a la moral, el derecho, la literatura, etc. (pp. 5-6)

En este sentido, la crítica aparece como un marco evaluativo de nuestros conocimientos y de los discursos que se posicionan. La crítica desde esta mirada sucede sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras de la realidad; Foucault termina asimilando esta forma de crítica de los límites epistemológicos a la práctica de la virtud: “Hay algo en la crítica que tiene parentesco con la virtud. [...], era la actitud crítica como virtud en general” (Foucault, 1995, p. 6).

La virtud, afirma Butler (2008), es una práctica o atributo que caracteriza cierto tipo de acción o práctica; pertenece a una ética que se cumple a partir de la interiorización de las normas morales y no siguiendo leyes objetivamente formuladas:

Y la virtud no es solamente una manera o una vía para estar de acuerdo o cumplir con normas preestablecidas. Es, más radicalmente, una relación crítica con esas normas que, para Foucault, toma la forma de una estilización específica de la moralidad. (Butler, 2008, p. 148)

Una segunda mirada que hace el autor relaciona la crítica con el problema de la gubernamentalización. Aquí la cuestión principal de la crítica se relaciona con *el arte de no ser gobernado*.

Lo que enfrenta o está en la contrapartida de la gobernanza es la actitud crítica:

[...] una especie de forma cultural general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio. Y por tanto propondría, como primera definición de la crítica, esta caracterización general: el arte de no ser de tal modo gobernado. (Foucault, 1995, p. 7)

No querer ser gobernado se refiere a no aceptar como verdadero

[...] lo que una autoridad os dice que es verdad, o por lo menos es no aceptarlo por el hecho de que una autoridad os diga lo que es, es no aceptarlo más que si uno considera como buenas las razones para aceptarlo. Y esta vez, la crítica toma su punto de anclaje en el problema de la certeza frente a la autoridad. (Foucault, 1995, p. 7)

Aquí la crítica es aquello que revela la ilegitimidad de la norma y se enfrenta a las formas de dominación y obediencia, oponiendo a las diferentes formas de gobierno (heteronomía: del monarca, el educador, el padre de familia, el médico, el cura) un derecho natural e imprescindible a lo que todo deberá someterse. La crítica es aquella actitud de no querer ser gobernado de esa forma, no querer aceptar ciertas normas o leyes porque son injustas o ilegítimas:

El oponerlos es un acto que limita el poder de la ley, un acto que contrarresta y rivaliza con las operaciones del poder, el poder en el momento de su renovación. Es en sí la limitación, una limitación que adopta la forma de una pregunta y que declara, por el propio hecho de declararse, un *derecho a cuestionar*. (Butler, 2008, p. 154, cursivas añadidas)

Bajo estas premisas se puede deducir que el consentimiento es el primer criterio de validez y legitimidad de la autoridad; sin embargo, este no puede confundirse con un voluntarismo, más bien

el ejercicio de la crítica es una práctica de libertad y deliberación en la que se pone a la autoridad en el horizonte de sus límites de saber. El acto de consentir es un movimiento de reflexión que se da al interior de los sujetos; se trata de un acto que cuestiona cierta exigencia gubernamental de obediencia e interroga por el orden que hace posible tal exigencia. A partir de esto, se le atribuye o se le retira la validez a la autoridad. Foucault genera una distinción entre gobierno y gubernamentalización, en la que el primero penetra en las prácticas de los sujetos gobernados, en sus sistemas de creencias, conocimientos y en sus modos de ser. Cuando el sujeto es gobernado no solo se le impone una forma sobre su existencia, sino también establece los términos en los que la existencia será o no posible.

Respecto a estos modos de ejercicio de la “gobernanza” sobre los sujetos, Foucault apela a la crítica de esta manera:

Y si la gubernamentalización inicia en este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica, es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues la crítica sería el arte de la inservidumbre voluntaria y el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción³ en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 1995, p. 8)

3 Para ejercer la crítica, en dirección de reconocer los modos subjetivantes como se gobiernan los sujetos y se crean las sujeciones, Foucault propone la dupla “saber-poder” con interés metodológico. Afirma que utiliza la palabra saber para referirse a “todos los procedimientos y a todos los efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido”, y el término poder como algo “que no hace otra cosa que recubrir (*recouvrir*) toda una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que parecen susceptibles de inducir comportamientos o discursos” (1995, p. 14). Metodológicamente usados, dice el autor, saber-poder no son más que una rejilla que permite describir no lo que es saber o poder, sino sus nexos, las formas de despliegue.

En el texto referido Foucault establece una cierta similitud de esta definición con lo que Kant llamó “minoría de edad”, una cierta incapacidad de servirse del propio entendimiento para pensar y decidir por sí mismo:

Lo que Kant describía como la *Aufklärung*, es lo que yo intentaba hacer un momento describir como la crítica, como esta actitud crítica que veremos aparecer como actitud específica en Occidente a partir, creo, de lo que ha sido históricamente el gran proceso de gubernamentalización de la sociedad. (Foucault, 1995, p. 8)

Conviene resaltar de la propuesta de Foucault que su apuesta por “no ser gobernados” como elemento central de la crítica no es otra cosa que un reclamo y una proclama por la libertad de los sujetos; también que la dupla saber-poder utilizada como metodología para desentrañar los modos de sujeción puede ser de utilidad en los procesos formativos.

De manera sucinta podría decirse que una primera comprensión de la crítica en Foucault se remite al problema de la virtud como práctica o atributo de una acción, y a la interiorización de normas morales y leyes. Es una relación crítica del sujeto con la norma, en la medida en que este determina conscientemente la legitimidad o no de la norma que va a cumplir. Esto se relaciona, además, con el problema de la *gubernamentalización*, a saber, el arte de no ser gobernado, una actitud moral y política que no acepta normas y leyes injustas e ilegítimas, así sean proferidas por una autoridad. En este sentido, la crítica se instala en el sujeto, es una práctica de libertad, deliberación y consentimiento de la autoridad y sus exigencias; el consentimiento es el criterio de validez y legitimidad de la autoridad.

Por medio de la crítica el sujeto piensa y decide por sí mismo, interroga y cuestiona los mecanismos de poder y control que invocan una verdad, sus efectos de poder y sus intereses; es el “arte de la inservidumbre voluntaria y el de la indocilidad reflexiva”.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Permanencias y actualizaciones

La teoría crítica se estableció como alternativa analítica a los enfoques tradicionales de la ciencia,⁴ y como crítica a las condiciones materiales de existencia, a las ideologías, y a las prácticas sociales y políticas de la actualidad. Empleó los postulados del marxismo y de la sociología como soporte teórico y metodológico para el análisis de los procesos sociales, caracterizando la sociedad capitalista como una totalidad histórico-social dominada por una lucha de clases. Puede afirmarse que la crítica a la *economía política* se establece como el elemento más sobresaliente de la teoría crítica:

[...] la teoría crítica que empieza a perfilarse en los escritos de Horkheimer se asume como crítica de la economía política, apoyada en la convicción de que la sociedad contemporánea resultaba cada vez más injusta y de que la implantación de un pensamiento verdadero se podría lograr solo con el establecimiento de una mejor sociedad. (Ortiz, 2001, p. 18)

En palabras de Leyva (1999):

La teoría crítica es, pues, una teoría guiada por el interés en el establecimiento de una sociedad en la que los sujetos se pueden constituir por vez primera en forma consciente y determinen activamente sus propias formas de vida de una sociedad en la que impere la justicia en las relaciones entre los hombres. (p. 77)

4 "Se trata entonces de no considerar a la ciencia, a la teoría como entidad autónoma e independiente del proceso social sino, por el contrario, de interpretarla como una configuración específica del modo en que la sociedad se enfrenta con la naturaleza, como momento del proceso social de producción" (Leyva, 2005, p. 86). Para los miembros de la teoría crítica, las ciencias empíricas estaban determinadas, incluso en sus aspectos metodológicos, a la praxis social de la época, mostrando el contexto práctico de su constitución.

Honneth (2009) asegura que en los miembros de la Escuela de Frankfurt prevalece una mediación de teoría e historia a través del concepto de *razón socialmente activa*: “el pasado histórico debe entenderse en sentido práctico como un proceso de formación cuya deformación patológica por parte del capitalismo solo puede superarse si los implicados inician un proceso de ilustración” (p. 29). Este concepto funda la unidad de las diferentes voces de la teoría crítica tanto en su forma positiva (Horkheimer, Marcuse y Habermas) como en su forma negativa (Adorno y Benjamin).

En este sentido, “[...] el trasfondo de los diversos proyectos lo constituye siempre la idea de que un proceso histórico de formación ha sido distorsionado por la situación social de una manera que solo puede corregirse en la práctica” (Honneth, 2009, p. 29). La teoría crítica percibe la situación social sobre la que influye como un estado de negatividad (desigualdad, injusticia, explotación) en la medida en que lesiona las condiciones de buena vida o buen vivir. Este estado de negatividad es lo que Honneth denomina *patologías sociales*, una condición que en los estudios de Horkheimer se muestra como una *organización irracional* de la sociedad, en Marcuse como *sociedad unidimensional*, Adorno habla de “mundo administrado” y Habermas de “colonización del mundo de la vida” (Honneth, 2009).

Las patologías sociales, según Honneth, empiezan “[...] en el momento en que la organización de la sociedad comienza a reprimir el potencial de racionalidad que habita en la energía de la imaginación anclada en el mundo de la vida” (2009, p. 33). Es decir, si la historia es un proceso de realización de la razón, el capitalismo y sus estructuras no permiten su entera realización; por tanto, se requiere instalar una racionalidad social que, con ayuda de la crítica, contribuya a la superación de dichas patologías.

Aquí, la tarea de la teoría crítica es develar las anomalías de la sociedad con ayuda de valores bien fundados (normatividad), y analizar la relación causal entre la existencia de estas anomalías y las ausencias de reacciones públicas de los sujetos: “La anomalía social poseería entonces, entre otras cosas, la particularidad de

ocasionar precisamente ese silencio o esa apatía que se expresa en la ausencia de reacciones públicas” (Honneth, 2009, p. 38).

Ante esta comprensión, los miembros de la teoría crítica establecen un universal racional (normatividad) como eje fundamental de crítica a la sociedad y como praxis de acción que posibilite una autorrealización plena de los sujetos. El carácter normativo de la crítica se expresa en la siguiente tesis: *la realidad descrita no es como tendría que ser o como podría ser; en este sentido, la realidad es crítica en tanto posibilidad de un posible ser-otro, en tanto se produzca transformación de dicha realidad*. Así, por ejemplo, la noción de trabajo como elemento de referencia responde a aquella función normativa; la capacidad humana de trabajar no es solamente aquello que permite enfrentarse al mundo, sino también comprender, criticar y transformar la sociedad dada. Es a esto a lo que Honneth llama ideal normativo de la teoría crítica.

Este universal teórico (trabajo) indica a los miembros de cada sociedad los criterios por los que pueden regir su vida con sentido. No obstante, a causa de las estructuras del capitalismo, se genera una falta de racionalidad que desvirtúa ese universal teórico en la medida en que el trabajo se convierte en muchas ocasiones en un elemento de explotación y no de realización humana. Este giro exige una mirada crítica.

En consecuencia, para que los miembros de una sociedad puedan llevar una vida lograda necesitan orientarse por principios, fines e instituciones que posibiliten su autorrealización. Aquí el ideal normativo funciona como referencia de crítica social y como elemento potencial de emancipación. “En vista de lo anterior, se puede afirmar que la Teoría Crítica se ha esforzado por mostrar todo aquello que le impide al ser humano construir un proyecto de buena vida (trabajo enajenado, colonización, mundo de la vida)” (Losada, 2013, p. 156). De este modo, la teoría crítica desenmascara las ilusiones del liberalismo y de la economía política, muestra sus contradicciones internas, y aterrizca el carácter abstracto de sus principios a construcciones históricas para su transformación. La finalidad es develar las formas de exclusión y explotación que se

encuentran ocultas y disimuladas mediante abstracciones teóricas que son en realidad resultados de una relación social concreta y establecida por los propios hombres.

Esta noción de crítica desarrollada por Honneth tiene una característica especial: mantiene el carácter negativo de análisis y crítica al sistema capitalista, pero simultáneamente ofrece alternativas de solución. Así, el autor trata de solucionar el déficit sociológico que algunos teóricos de la Escuela de Frankfurt tenían al optar por una actitud pesimista cuando las fuerzas subjetivas de cambio fueron neutralizadas e integradas al proceso de producción capitalista. La crítica *inmanente* al sistema de capital es un rasgo común en las diferentes generaciones de la Escuela de Frankfurt; por ejemplo, Marcuse afirmaba que en la sociedad unidimensional había un desarrollo técnico avanzado que haría posible una mejor organización social y económica, pero la misma organización racional de la sociedad capitalista lo impedía.

En contraste, Honneth establece que al interior del sistema capitalista se pueden encontrar formas de institucionalización del reconocimiento: amor, jurídico y social. Así pues, el autor considera que estos elementos sirven como marco normativo para el diagnóstico social. La teoría del reconocimiento de Honneth plantea que es necesario reactualizar ciertos postulados de la teoría crítica clásica y complementar el déficit sociológico, pues la teoría de la acción comunicativa de Habermas se queda corta, dado que los presupuestos formales e ideales de comunicación y habla no tenían presentes las condiciones de reconocimiento de los grupos socialmente marginados y excluidos.

La tesis de Honneth (2011) consiste en que “la teoría social de Habermas está elaborada de tal forma que ignora sistemáticamente todas las formas de crítica social que no sean reconocidas por el espacio político-hegemónico” (p. 57). Por tal motivo, es importante superar el carácter formal de la crítica para comprender que no hay una articulación clara entre normas morales y jurídicas y principios de acción, es decir, las clases dominantes justifican el orden social que las privilegia mediante expresiones lingüísticas que ocultan

mecanismos de exclusión cultural y social. Para superar este formalismo crítico o déficit sociológico, Honneth acude a las luchas por el reconocimiento para identificar los elementos potenciales que permitirían la emancipación.

Por otro lado, estas formas de reconocimiento son a su vez un criterio normativo para identificar y analizar patologías sociales; la negación de las luchas del reconocimiento es equivalente al desprecio y exclusión del otro:

Para Honneth, una teoría social crítica se orienta mejor a través de una teoría suficientemente diferenciada del reconocimiento, dado que establece un vínculo entre las causas sociales de los sentimientos generalizados de injusticia y los objetivos normativos de los movimientos emancipadores. Honneth quiere develar aquellas instancias de sufrimiento e injusticia que todavía no han ganado reconocimiento en el espacio público de deliberación. (Zuñiga y Valencia, 2018, p. 271)

En comparación con otros representantes de la teoría crítica, el sujeto político para la emancipación no está concretamente definido; es aquel que manifiesta a través de prácticas y actitudes sentimientos de injusticia y conciencia crítica frente a diferentes formas de déficit de reconocimiento. Ahora bien, la lucha por el reconocimiento implica tres esferas: familia, Estado y sociedad civil: “A la familia corresponde la esfera del amor, entendida en un sentido amplio del cuidado y atención; la esfera del derecho, al Estado; y la esfera del reconocimiento social o solidaridad, a la sociedad civil” (Zuñiga y Valencia, 2018, p. 273).

La esfera de reconocimiento del amor se desarrolla alrededor de las personas más cercanas como familiares y amigos. En el vínculo madre-hijo se da el primer estadio de cuidado y reconocimiento recíproco: “[...] en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional” (Honneth, 1997, p. 119). Los sujetos se confirman y construyen su identidad en la expresión de una necesidad afectiva que es recíproca, de ahí que sea posible

una *autoconfianza*: “El niño pequeño, a su vez, gana confianza en sí mismo porque está seguro del amor maternal, con ello puede vivir sin angustia de ser solo consigo” (Honneth, 1997, p. 129).

Por otro lado, la esfera del derecho inicia con las relaciones intersubjetivas que progresivamente el ser humano construye como sujeto autónomo con participación en la vida pública. El sujeto se comprende como portador de derechos y obligaciones: “los sujetos de derecho se reconocen, porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente acerca de normas morales en su autonomía individual” (Honneth, 1997, p. 135). Aquí se da una forma de reconocimiento que permite la construcción de *autoestima*, pues comparte con los demás miembros de la comunidad ciertas facultades y derechos que le permiten dirigir su comportamiento, lo que genera una responsabilidad moral.

“El reconocimiento jurídico, se expresa en todo sujeto humano, sin diferencia alguna, debe valer como ‘un fin en sí mismo’ mientras que ‘el respeto social’ pone de relieve el valor de un individuo, en la medida en que se puede medir con criterios de relevancia social” (Honneth, 1997, p. 137). Sin embargo, para Honneth esta forma de reconocimiento jurídico es insuficiente, pues es formal; un conglomerado de derechos no implica la realización práctica de su autoestima y autorrespeto. Por tal motivo, la crítica debe propender por alcanzar un estado de reconocimiento y solidaridad social en el que el sujeto perciba y sea consciente de sus cualidades en función de obtener objetivos colectivos. Esto supone también un horizonte de valores compartidos, cuya realización se logra con la cooperación de la contribución de cualidades personales.

La vinculación de estas tres formas de reconocimiento permite la emancipación del individuo en la sociedad y le otorga un lugar central al reconocimiento social a partir de la praxis de los sujetos, ya que el trabajo permite que cada sujeto reconozca sus capacidades y cualidades reafirmando continuamente su autoestima:

Ciertamente, las condiciones propias de la desintegración familiar, el trabajo infantil, la violencia a las que están sometidos los niños en los países del capitalismo periférico, el carácter apenas formal y nada concreto de muchos derechos contemplados dentro de las constituciones de estos países, así como los bajos salarios y el predominio de la informalidad, ubican claramente a estas sociedades como sociedades del desprecio. (Zúñiga y Valencia, 2018, p. 274)

La deficiente satisfacción de las formas de reconocimiento, y el sentimiento de injusticia e inconformidad movilizan a los sujetos y grupos sociales a la transformación del orden vigente. La pretensión de Honneth es incorporar elementos de reivindicación social y económica en sociedades cuyas condiciones materiales e institucionales democráticas permiten proteger grupos poblacionales excluidos y marginados.

Por último, la teoría crítica se asume como resistencia constante a la razón instrumental, razón técnica y calculadora basada en la relación entre medios y fin. El concepto de *razón instrumental* es una denuncia al sentido dominante de la racionalización que se da con la revolución industrial y los inicios del sistema de capital. Max Weber (1996) la define como una “acción subjetivamente racional con arreglo a fines”, lo que implica acción de control y dominación tanto de la naturaleza como del hombre.⁵ Este concepto de racionalidad permite definir la forma de actividad económica capitalista, la dominación burocrática y la regulación social a través del derecho privado burgués (Habermas, 1986).

5 Es necesario distinguir esta acción de la acción social. Esta última no solamente consiste en un hacer sino también en un no hacer; siempre y cuando los individuos vinculen a su conducta un sentido, es decir, que su conducta esté dirigida a actuar en función de los demás; según Max Weber, no todas las acciones realizadas por los individuos pueden ser catalogadas como acciones sociales, como lo expresa en las siguientes ideas: “No toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino solo una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros... La acción social no es idéntica a) ni a una acción homogénea de muchos, b) ni a la acción de alguien influido por conductas de otros” (Weber, 1996, p. 19).

Bajo esta racionalidad se impone una determinada forma de dominio político oculto, un ejercicio de control que implica un control sobre la sociedad, en el que la racionalización de la vida se relaciona con la institucionalización de una forma de poder-dominación que se hace irreconocible: “El concepto de razón técnica es quizá él mismo de ideología. No solo su aplicación, sino que ya la técnica misma es dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres: un dominio metódico, científico, calculado y calculante” (Habermas, 1986, p. 55).

En síntesis:

La nueva teoría, surgida al amparo de la crítica marxista de la economía política, se asume, así como inmanente al proceso de crítica y transformación del orden burgués. Junto con ello, se realiza la crítica del papel de la sociología como legitimadora del orden y como pensamiento al servicio del poder. Así, la Teoría Crítica se concibe, ella misma, como alternativa a la sociología burguesa y como conciencia crítica de la realidad social; se trata, en este sentido, del materialismo histórico elevado a autoconciencia crítica. (Ortiz, 2001, p. 21)

Hasta aquí se han presentado algunos conceptos asociados a la crítica y a la teoría crítica desde su concepción clásica, relacionada con el estudio de textos y de obras filosóficas, y de la crítica en tanto empresa teórica y política, como formas de denuncia y resistencia al capitalismo y a las formas de explotación y dominación política y económica, que se traducen en condiciones negativas de existencia —pobreza, desigualdad, injusticia y explotación—, patologías sociales, como las llama Honneth (2009), que se sintetizan en crítica radical a la ideología y a la economía política.

Lugar de la crítica y del pensar crítico hoy. Lecciones aprendidas y desafíos para la acción

[...] la crítica no ha sido jamás concebida por Nietzsche como una reacción, sino como una

acción. Nietzsche opone la actividad de la crítica a la venganza, al rencor o al resentimiento [...] es la expresión activa de un modo de existencia activo.

GILLES DELEUZE, *Nietzsche y la filosofía*

Esta cita ubica el lugar de la crítica y del pensar crítico que asumimos; es una capacidad que se instala y potencia en los sujetos de la acción, y produce subjetivaciones que se expresan en tanto formas de resistir, crear, imaginar e instituir lo posible en tanto devenir.

La teoría crítica hoy no puede entenderse como un compendio de tareas y propuestas acabadas, sino como un análisis histórico-social constituido desde un presente concreto y reelaborando las contribuciones de aquella tradición teórica. Para Maiso (2009), el desafío de la crítica actualmente es reconocer y recibir la

[...] gran “herencia teórica” y actualizar sus herramientas de análisis desde la experiencia de unas circunstancias transformadas. [...] En consecuencia, su punto de partida epistemológico sigue siendo los costes y mutilaciones del proceso de reproducción social sobre los individuos vivientes. Por ello su prioridad es potenciar elementos subjetivos de experiencia, y por tanto de resistencia, frente a la tendencia hacia una privatización total de la vida y a la imposición de un nuevo conformismo basado en la indiferencia —también en el medio intelectual—. (Maiso, 2009, p. 177)

Para Leo Maar (2005), la teoría crítica hoy es una herramienta reflexiva de la sociedad, en tanto que la crítica es de la sociedad que no está dada ni socialmente determinada. Por ende, será actual en la medida en que permita comprender las mediaciones sociales establecidas por la estructura económica existente, un aspecto de enorme importancia en las dinámicas actuales del capitalismo mundial. Esta reflexión crítica se hace más notoria y necesaria en los denominados países en desarrollo, que muestran un alto grado de dependencia económica de las potencias mundiales.

Honneth (2009) advierte que la actualidad de la teoría crítica exige

[...] conectar la crítica de las anomalías sociales con una explicación de los procesos que en general han contribuido a velarlas; porque únicamente si un análisis explicativo de esta clase permite convencer a los destinatarios de que se engañan con respecto al carácter real de las circunstancias sociales, se podrá demostrar públicamente y con perspectivas de aprobación que esas circunstancias son ilícitas. (p. 38)

Esta forma de racionalidad tiene una influencia sobre los sujetos que es preciso tener en cuenta actualmente:

[...] lo singular de esta forma de racionalidad está en que se obliga a los sujetos a un tipo de praxis que los convierte en “espectadores sin influencia” de un acontecer desprendido de sus necesidades e intenciones: la división y la mecanización del trabajo y el intercambio de mercancías promueven una forma de percepción en la que todos los otros seres humanos aparecen como cosas, sin sensibilidad, de modo que las características en sí valiosas de la interacción social quedan privadas de toda atención [...]. con el capitalismo ha llegado a prevalecer una forma de praxis que obliga a ser indiferente a los aspectos de valor de otros seres humanos; en lugar de relacionarse entre sí reconociéndose, los sujetos se perciben como objetos que hay que conocer según los intereses propios. (Honneth, 2009, p. 42)

A partir de estas precisiones, podría decirse que uno de los factores que permanece y que constituye la actualidad de la crítica es ofrecer elementos decisivos para realizar una crítica a la economía política, al estadio avanzado y globalizante del capitalismo, a la desintegración de las formas de cohesión social, y al esperado éxito social expresado en el beneficio individual que propende un trato estratégico a pesar y sobre los demás. Otro elemento se expresa en la necesidad de conocer, estudiar y desentrañar las diferentes circunstancias sociales que configuran las desigualdades sociales y las maneras como estas se incrementan y persisten las injusticias

sobre las poblaciones históricamente excluidas, y su pretendida naturalización⁶ para hacerlas insuperables. En este contexto, la necesidad de una crítica orientada a la transformación social es radical y apremiante como en cualquier época anterior.

¿Cómo pensar la crítica hoy y cómo orientar los procesos de formación del pensar crítico?

Piedrahita (2015a, p. 87) establece una diferencia entre pensar y pensamiento:

[...] pensar —como infinitivo y devenir— y pensamiento —como sustantivo—. En la concepción de pensamiento se enuncian sistemas que surgen como inamovibles y únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de sujeto; el pensar se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El pensar vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional socializada.

El pensar crítico adopta la incertidumbre y abre caminos a las emergencias. Este se refleja en la creación de nuevas posibilidades y condiciones de vida, diferentes maneras de relación social, y otras formas de lo político desde lo afectivo y el reconocimiento. Se orienta a crear mejores condiciones y prácticas democráticas con profundos cambios en las subjetividades de los sujetos, y se refleja en la capacidad para crear prácticas y narrativas minoritarias que han sido excluidas desde las lógicas capitalistas de la actualidad, nuevas formas de civilización que se comprometan con la protección de la naturaleza, entre otras acciones (Piedrahita, 2017).

6 Las creencias de naturalización que buscan imponerse cumplen una función de dominio sobre los sujetos; a pesar de su falsedad, impulsan a la disposición a pensar y a actuar de determinada manera y a su aceptación.

El pensamiento crítico hoy está llamado a crear alianzas, y a actuar colectivamente para construir resistencias y alternativas al modelo económico: “Las redes de cooperación deben contribuir a la creación de una nueva sociedad civil global, donde los actores no estatales puedan tener incidencia en las transformaciones sociales, la justicia social, la igualdad, las libertades civiles, los derechos humanos” (Piedrahita, 2017, p. 20). Una acción conjunta de las redes de acción conjunta es la comprensión de los problemas sociales, políticos y económicos vigentes: las políticas de privatización, las condiciones laborales, la crisis de los derechos humanos, la apropiación de la riqueza y el poder, la destrucción de la naturaleza, entre otros.

En palabras de Useche (2015, p. 20), “El pensamiento crítico tiene el reto de la permanente creación, del despliegue de la imaginación política ligada a procesos y acontecimientos sociales que perfilan los nuevos modos de existencia”. En esta dirección, el pensar crítico hoy exige el despliegue de acciones de resistencia, en plural, resistencias individuales y colectivas que provocan el deseo inmanente de emancipación:

El deseo de emancipación se manifiesta como resistencia. Las resistencias se colocan entonces en la médula de las relaciones de poder y actúan no como fuerzas que simplemente reaccionan frente a aquellas que pretenden someterlas, sino como potencias de alta intensidad que no consienten el poder de dominación, ni permiten que su propio poder sea simplemente representado. (Useche, 2015, p. 20)

El pensar crítico por el que abogamos no se enseña como una asignatura, no se potencia ni se desarrolla con la lectura crítica ni con la proliferación de manuales de enseñanza, como denunciarnos en el segundo capítulo de este texto:

El pensar crítico es mucho más que un sistema de pensamiento; hace relación a fuerzas y movimientos constitutivos de los

posicionamientos éticos y políticos [...]. Lo que impulsa el pensar crítico no es la razón, sino la afectividad y el deseo, y en esta forma de pensar se descubre una forma de vivir en movimiento y apertura: es subjetivarse en la des-identificación, la mutación, la fuga y el diálogo con lo emergente. (Piedrahita, 2015a, p. 54)

El pensar crítico se configura como fuerza vital y constitutiva del sujeto de praxis, prefigura acciones hacia dentro y hacia fuera: las primeras para configurarse, y las segundas para afectar, recrear, reinventar modos de ser otro y lugares otros, para leer las realidades sociales instituidas y reinventar formas de acción política que, a su vez, reinventen dichas realidades desde lo instituyente.

Visto de esta forma, el pensar crítico se instala como fuerza vital en el sujeto de resistencia, retoma y traspasa los límites de lo cognitivo para potenciar en el deseo el compromiso con los otros y lo otro, para crear lo posible otro.

A manera de balance

De modo sumario, se concluye que la crítica es necesaria y su debate es actual, y también que la historicidad de su configuración la posicionó desde una perspectiva social y política en tanto posibilidad de crear y agenciar transformaciones sociales orientadas a superar las patologías sociales, y a afirmar y activar las resistencias proyectivas en perspectiva de frenar la racionalidad instrumental devenida del sistema capitalista y avanzar en la construcción de otros modelos alternos.

A partir de lo planteado en este capítulo, puede decirse que la crítica está vigente y es urgente incorporarla tanto en los procesos de formación como en el accionar cotidiano de los sujetos. Sin embargo, no basta un pensamiento crítico, ni una práctica crítica en tanto actividad aislada que no se conecte con un proyecto social, un fin o un propósito colectivo y con una intencionalidad transformadora de sujetos, saberes y contextos.

Reafirmamos que se requiere una *crítica emancipatoria* que produzca afectaciones en las subjetividades, que potencie transformaciones reales en los territorios, una praxis crítica que movilice, emancipe y transforme sujetos en su doble dimensión: individual y colectiva, sostenida en saberes y emociones que den lugar a transformaciones sociales, éticas, políticas. Igualmente, afirmamos que el pensar crítico hoy exige politización de los sujetos, potenciar su voluntad de acción para que el pensar y hacer se articulen y configuren en praxis. La noción de crítica que acogemos es material e implica necesariamente la praxis; además, es anticapitalista y tiene como finalidad el compromiso político de los sujetos por la transformación de las condiciones materiales de existencia, modificando las prácticas de injusticia y desigualdad. En este orden, la tarea de la crítica inicia con el análisis y la comprensión tanto del sistema capitalista, como de las realidades políticas y sociales de los diferentes contextos para desentrañar las formas ideológicas y de dominación.

Es importante, además, desarrollar formas de reconocimiento y sensibilidad social que movilicen políticamente a los sujetos. La crítica y la praxis son un ejercicio político y teórico diario, exigen que los sujetos se cualifiquen y adopten una mirada y actitud crítica constante. De todos es sabido que el sistema de capital está mimetizado en la cotidianidad y busca cooptar las diferentes prácticas de emancipación.

Asumimos, por otra parte, las tres variantes de crítica expuestas por Bonb: es una crítica empírica porque se realiza un análisis exhaustivo de la realidad social y económica, con ello se demuestra que la estructura de la realidad es inconsistente y que el sistema de capital es contradictorio en sí mismo. Bonb (2005) llama a esta orientación crítica inmanente, y se refleja de manera más clara en la afirmación propuesta por Marx: *el capitalismo tiende a destruir sus dos fuentes de riqueza: la naturaleza y el ser humano*. Con todo, la crítica tiene como horizonte la transformación de la realidad, la

posibilidad de crear otro tipo de relaciones humanas y sociales. En suma, la crítica es también un modo de *governabilidad*, pues parte de la autonomía y la consciencia de los sujetos de poner en evaluación las formas de dominación y gobierno de la institucionalidad.

Pensamiento crítico latinoamericano. Ideas pedagógicas y desafíos para la educación

Para comenzar, conviene aclarar que no puede hablarse de un único pensamiento crítico latinoamericano, y que coexisten distintos enfoques y perspectivas. De Sousa Santos (2007, p. 23) advierte que “si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos”. No obstante, es posible reconocer ciertos puntos de encuentro en los objetos y las lógicas de resistencia. Un denominador común es que son anticapitalistas y apuestan por la construcción de otros modelos de regulación desde otras racionalidades, y en esta búsqueda podemos afirmar que existe un movimiento intelectual y social emergente que, desde los inicios del Foro Social Mundial, se identifica con el eslogan “Otro mundo es posible”.

Desde el Sur se han producido vertientes de pensamiento crítico que desarrollan una refutación rigurosa y completa tanto del colonialismo y del sistema económico capitalista, como de las prácticas de dominación y explotación que se derivan de estos. Además, elaboran otras opciones de conocimiento sobre la realidad latinoamericana que han hecho resistencia a las prácticas de exclusión y dominación propias de la modernidad capitalista, todo ello en defensa de los sectores sociales más desprotegidos u olvidados: obreros, mujeres, campesinos, población afrodescendiente, indígenas, desposeídos, desplazados, entre otros. Para dichas perspectivas, es de medular importancia que estos saberes

y conocimientos desencadenen una resistencia social y cultural asociada a procesos de movilización social que buscan construir otros modos de habitar y convivir.

Bajo esta lógica o en esta dirección se sitúa el propósito de este apartado, que reconoce en la obra de algunos pensadores críticos latinoamericanos, especialmente en su praxis, las visiones, nociones y posiciones críticas que sostienen sus reflexiones, debates y apuestas, al igual que las exigencias que hacen a la crítica en tiempo presente, y las condiciones de posibilidad que advierten y que devienen de sus presupuestos conceptuales y de su experiencia social y política. Este reconocimiento se hace con la intención de traducirlos en acciones políticas y pedagógicas.

Cabe advertir que son apuestas heterogéneas pero coincidentes en los asuntos centrales de la crítica desde la perspectiva que se asume en este texto: el rechazo al modelo de economía de mercado, al pensamiento hegemónico y a las prácticas de dominación que históricamente se han instalado sobre y desde Latinoamérica. A dichas prácticas algunos autores las caracterizan como un proceso de colonización eurocéntrica (Mignolo, Quijano, Boaventura), otros como una sociología de la explotación (González Casanova), y algunos como un fenómeno que es resultado propio y necesario del capitalismo (Hinkelammert, Echeverría). En el campo educativo, un referente en la región latinoamericana y en general para los autores que se inscriben en las pedagogías críticas es Paulo Freire, con quien dialogamos desde la noción gramsciana de praxis.

A partir de los autores seleccionados, es posible mostrar la diversidad de proyectos teóricos y prácticos de crítica social y económica que se dan en nuestro continente latinoamericano. No obstante, más allá de su diversidad y de los variados contextos históricos y sociales en los que han desarrollado sus teorías y propuestas de acción social y política, también es posible identificar su encuentro en el rechazo tanto a la racionalidad económica instalada y afianzada por el capitalismo, como a los procesos de colonización y dominación que persisten en nuestro continente.

Dada la delimitación y los intereses específicos de este texto, conviene precisar que no se realiza un estudio profundo de la obra de cada uno de los autores seleccionados. Se busca reconocer la noción de crítica que sustenta su pensamiento; los asuntos o tendencias en que sitúan su praxis crítica y que orientan sus modos de pensar y actuar; las demandas de transformación social que el continente reclama hoy y que exigen de posicionamientos críticos; y las apuestas o caminos que sugieren para realizar acciones críticas que pueden traducirse en ideas pedagógicas para repensar los procesos educativos y la formación de subjetividades.

También conviene precisar que la lista de autores latinoamericanos que se inscriben en esta perspectiva es considerable y amerita ser leída en clave de pensar crítico y praxis emancipadora. Citamos y estamos en deuda, por ejemplo, con Orlando Fals Borda y Marco Raúl Mejía, colombianos; Silvia Rivera Cusicanqui, boliviana, entre otros, cuyos referentes reivindican el pensamiento subalterno y la micropolítica como escenario de resistencia y lucha.

El pensamiento crítico en Hinkelammert: humanización es emancipación

Para Hinkelammert (2007), el interés del pensamiento crítico hoy es la búsqueda de la emancipación humana, la “[...] humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera. Emancipación es humanización, y humanización desemboca en emancipación” (p. 43). Todo tipo de cadenas o formas de dominación que nieguen la dignidad del ser humano generan un proceso de deshumanización. *El pensamiento crítico permite comprender y desatar estas cadenas. Humanizar es liberar al ser humano.*

Si bien la exigencia de humanización y emancipación inicialmente se constituyó contra los poderes eclesiásticos de la Edad Media y las limitaciones del feudalismo, Hinkelammert (2007) considera que en el tiempo presente son los efectos de la sociedad

del mercado los que motivan la emergencia de movimientos de emancipación y desarrollan un marco categorial para el pensamiento crítico a partir de tres ejes: *la ética de la emancipación, la justicia como orientación de la emancipación y la relación del sujeto con el bien común.*

Algunos objetos de crítica en Hinkelammert

La ética de la emancipación

La ética de la emancipación se sustenta en la proposición “el ser humano como ser supremo para el ser humano”. Hinkelammert asegura que la formulación más nítida del pensamiento crítico la encontramos en dos citas de textos de juventud de Marx: el pensamiento crítico hace “[...] su propio juicio contra todas las deidades celestiales y terrestres que no reconocen a la autoconciencia humana como la divinidad suprema. Nada debe permanecer junto a ella” (Marx, 1971, p. 7); y “La crítica de la religión culmina en la doctrina de que el hombre sea lo más alto para el hombre; en consecuencia, en el imperativo categórico de subvenir a todas las relaciones en las cuales el hombre es un ser envilecido, humillado, abandonado, despreciado [...]” (Marx, 1968, p. 15).

Si se integran las citas anteriores, para Hinkelammert *el pensamiento crítico sería aquello que somete a juicio a todos los dioses del cielo y la tierra que “no reconocen la autoconciencia humana como la divinidad suprema”, “que el hombre sea lo más alto para el hombre”.* En este sentido, la humanización se logra mediante un proceso de emancipación de todo aquello que deshumaniza al ser humano. En cuanto a los dioses de la tierra, se hace la sentencia contra el capitalismo, el mercado y el Estado:

Declaran al capital y al Estado el ser supremo de la tierra para el ser humano. Y en cuanto se acompañan por dioses del cielo, crean dioses falsos que tampoco reconocen al ser humano como ser supremo para el ser humano. Se imponen al ser humano y lo someten a sus propias lógicas de sometimiento. (Hinkelammert, 2007, p. 44)

Así pues, *la crítica a la religión deriva necesariamente en una crítica a la economía política*, al modelo económico capitalista que se convirtió en la nueva religión. La exigencia que se deriva de estos enunciados es la necesidad de echar por tierra todas las relaciones en las que el hombre es un ser humillado, excluido y abandonado. Esta exigencia se convierte en una lucha por la emancipación.¹

Por otra parte, para Hinkelammert (2008), la humanización y la recuperación del ser humano exigen *incluir una humanización de la relación del hombre con la naturaleza*. Se exige, además, cambiar todas las relaciones en las que el ser humano es un ser humillado, abandonado y despreciado. Esto implica el cambio de las relaciones mercantiles que condicionan las relaciones sociales entre los hombres y la naturaleza, y el análisis de las estructuras de dominación capitalista. El autor considera que la reconstrucción del pensamiento crítico parte de una comprensión de las relaciones directas de las personas que se condicionan en la producción y reproducción de la vida real (materialismo histórico), esto es, las relaciones económicas como primacía de análisis.

Partiendo de eso se puede efectuar la crítica de la economía política burguesa actual, que tiene que partir de esta economía política actual —es decir, de la teoría económica neoclásica y neoliberal— para demostrar esta negación de lo humano, como aparece en este pensamiento económico. (Hinkelammert, 2008, p. 382)

En relación con lo anterior, Hinkelammert (2007) asegura que ahora la crítica también necesita estar alerta a los dioses de la tierra que siguen acompañados de los dioses del cielo que crean antisujetos; considera que la globalización económica fabrica monstruos y enemigos, y cualquier obstáculo que se les aparezca en el camino lo consideran una distorsión:

1 “Se trata de la crítica de la idolatría, de dioses falsos. Pero el criterio de verdad de esta crítica es secular, es humano, no es religioso. Si el ser humano es el ser supremo para el ser humano, resulta esta crítica de la religión, la cual es a la vez el paradigma de toda crítica a la razón mítica.” (Hinkelammert, 2007, p. 45)

El movimiento de paz es denunciado como el verdadero peligro; en cambio, la guerra de ahora en adelante es presentada como “guerra para la paz”, como “intervención humanitaria”, como único camino realista de asegurar la paz. Se habla el lenguaje de Orwell: “Guerra es Paz, Paz es Guerra”. Quien está en favor del respeto de los derechos humanos y de la paz, es denunciado como partidario de Hussein, como totalitario, se le culpa por Auschwitz, se lo pinta como pro-nazi, se le imputa la voluntad de querer desatar una guerra mucho peor que esta guerra, como partidario del terrorismo. (pp. 297-298)

Estos monstruos son creados para legitimar y justificar invasiones militares en otros países a favor de una supuesta “paz” mundial. Como resultado se impone el modelo económico del capitalismo y se renueva la economía del imperialismo.

La justicia de la emancipación

La justicia de la emancipación es la apuesta por una ética de la buena vida, una ética que presupone que toda vida está asegurada, pero que además no es una vida banal o miserable. Hinkelammert ubica una ética necesaria para vivir como resultado de un juicio empírico, de la exigencia de la realidad y no un simple juicio de valor.

Cuando Hinkelammert asegura que la ética de la buena vida es un juicio empírico y no un juicio de valor, realiza una definición negativa (a partir de lo que no es) del concepto de justicia:

[...] injusticia es producir la riqueza socavando al mismo tiempo las dos fuentes originales de toda riqueza: la tierra y el trabajador. Trabajador no se refiere aquí únicamente a la clase trabajadora, sino al ser humano en cuanto trabajador. No se restringe a la injusticia distributiva, sino al conjunto de la sociedad como parte de la naturaleza. (Hinkelammert, 2007, p. 46)

Dos aspectos para resaltar de la cita anterior: primero, el ser humano como trabajador hace referencia al género humano en su totalidad, en tanto el trabajo, desde el pensamiento de Marx, se entiende como actividad humana o praxis, *hecho que implica que la emancipación deba ser de carácter universal*; segundo, esta concepción de justicia no se restringe a la justicia redistributiva, porque la crítica no se asume desde la reforma distributiva, sino desde la superación de esta. Así pues, para Hinkelammert (2007) la ética de la buena vida y la justicia de la emancipación no es una tesis únicamente economicista, sino que parte de las condiciones de posibilidad de vida de los sujetos:

La ética de la emancipación (y de la humanización) resulta ser ética necesaria. El juicio de hecho, según el cual el capitalismo desnudo desemboca en un sistema autodestructivo, y el juicio ético de la emancipación humana se unen en un único juicio: la sobrevivencia de la humanidad no se reduce a un problema técnico, está intrínsecamente vinculada con la vigencia de una ética de la emancipación, la cual incluye la emancipación de la naturaleza. En el lenguaje de la teología de la liberación se trata de la ética resultante de la opción por los pobres. (p. 47)

La exigencia de emancipación y humanización, dice Hinkelammert (2008), es algo que nace de la imposibilidad; sin embargo, las imposibilidades abren las posibilidades, *lo imposible mueve lo posible*. Hinkelammert (2005a) asegura, por otra parte, *que la tarea de la emancipación hoy pasa por una crítica de la formulación de los derechos humanos*. Para el autor, las declaraciones de derechos humanos del siglo XVIII adoptan como derecho humano central el derecho de propiedad privada. Por tanto, en la sociedad burguesa, los seres humanos solo son persona en tanto tienen derecho a la propiedad. La formulación positiva de lo anterior significa que la persona es únicamente un individuo con derechos de propiedad, pues los demás derechos son jerarquizados por el derecho de la propiedad privada.

Su formulación negativa implica que el sujeto no puede aspirar a una sociedad diferente a la burguesa, en la que el derecho central no sea el derecho de propiedad, pues, como se dijo líneas atrás y en relación con los monstruos que crea la globalización, quien se oponga a la sociedad burguesa se opone entonces a los derechos humanos liberales.² La relación entre los derechos humanos y la propiedad privada ha generado un poder despótico y dogmático por parte de los grandes poderes privados y burocráticos que empujan constantemente políticas de acumulación global del capital. “Esta institución absoluta hoy es, en última instancia, el mercado, como lo empujan globalmente las burocracias privadas. Estas burocracias defienden su poder despótico en nombre de los derechos humanos” (Hinkelammert, 2005a, p. 457).

El pensamiento crítico, plantea el autor, necesita contribuir a que los derechos humanos se constituyan en derechos inalienables e independientes de las instituciones. Con este nuevo criterio, *se requiere formular derechos de integración de la vida humana en toda su amplitud con su circuito natural, esto es, con la naturaleza externa del hombre*. A saber, estos derechos deben salvaguardar las necesidades básicas del ser humano (comer, vestirse y educarse humanamente) *y las libertades más cercanas a la vida propia del hombre genérico, sobre todo la libertad de opinión, la libertad de participación en el destino común y la libertad de movimiento*.

Estos derechos han de ser expresión de una buena vida que merece ser vivida y que exprese las condiciones de posibilidad de vida de los sujetos. El conjunto de estos derechos permite la auto-determinación de la persona humana como sujeto. En definitiva, la ética de la emancipación y de la buena vida se relaciona con lo que Hinkelammert cataloga como la recuperación del sujeto en su dimensión de ser humano.

2 “[...] la oposición a la sociedad burguesa es considerada como renuncia a la vigencia de los derechos humanos. En nombre de estos derechos humanos del siglo XVIII, cualquier opositor es convertido en enemigo absoluto sin derechos humanos de la sociedad burguesa sacralizada.” (Hinkelammert, 2005a, p. 455).

La persona humana como sujeto

Para Hinkelammert (2017), el sujeto en la actualidad requiere ser pensado en una nueva dimensión: *sujeto como rebelión*. Esta implica una actitud de distanciamiento de la realidad actual para construir alternativas a las consecuencias perversas de la globalización, que produce una negación del sujeto: “Todas las crisis provocadas por este proceso de globalización —la crisis de la exclusión, del socavamiento de las propias relaciones sociales y del medio ambiente— están íntimamente relacionadas con esta negación del sujeto” (Hinkelammert, 2017, pp. 293-294).

Una de las perspectivas de recuperación del sujeto que el autor retoma es la formulación del obispo anglicano sudafricano Desmond Tutu: “Yo soy solamente si tú eres”, análogo al concepto de humanidad africano denominado *Ubuntu*: “Yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano”. Esta no es una afirmación moral ni ética, aunque de ella se desprendan implicaciones éticas; es una afirmación empírica sobre la realidad en la que vivimos que involucra una serie de comportamientos, un realismo del que se derivan valores para la afirmación de la vida.

La implicación subsiguiente desde la afirmación de la vida supondría que el “asesinato es suicidio”, pues si el otro no puede ser, yo tampoco puedo serlo. En el capitalismo matar al otro no es suicidio, sino ganancia con arreglo a intereses particulares y privados. Hinkelammert (2017) caracteriza esta afirmación a partir de una realidad circular.³ Al decir del autor, el sistema de globalización adopta una suposición contraria que niega al ser humano: “Es la suposición subyacente al cálculo de interés en nombre del mercado. El cálculo de interés sostiene un juicio contrario. Es el juicio: ‘derrotando al otro, salgo ganando’. Por tanto, ‘asesinato no es suicidio’” (Hinkelammert, 2017, p. 296). Esta última suposición representa de forma clara al capitalismo basado en el

3 “[...] la bala, que le disparo a otro, lo atraviesa para dar vuelta a la tierra y para pegarme a mí mismo en la espalda. La globalización aumenta solamente la velocidad de la bala y acorta el intervalo entre el disparo y el impacto de la bala en mi espalda.” (Hinkelammert, 2017, p. 295).

principio de competencia: “La lucha a muerte en la competencia de los mercados es proclamada como motor del interés general. La lucha por asesinar al otro es vista como la fuente de la vida” (Hinkelammert, 2017, p. 296).

El quiebre interno entre los intereses materiales individuales versus el bien común

El punto de partida de esta reflexión es lo que denomina Hinkelammert (2005b) individuo calculador u *homo economicus*, un individuo poseedor que la globalización y el capitalismo ha puesto en el centro de las relaciones sociales, que solo vive en función de sus intereses materiales, del consumo y de la acumulación de ingresos. Todo puede transformarse en capital, inclusive el ser humano (capital humano) es visto como un objeto para la acumulación.

Por intereses materiales se entiende aquella posibilidad de acceder a algo; sin embargo, tales intereses para el individuo calculador siempre son intereses particulares que persiguen utilidades, ya sea de consumo o de ganancia por acumulación. Estos elementos propios del capital son la perspectiva dominante de nuestro sistema social y cultural; bajo los criterios de eficiencia y competitividad todo el sistema se convierte en un gran engranaje de funcionamiento. Toda institución, todo elemento de lo social es insumo para el fortalecimiento del capitalismo:

Educación y salud se transforman en sectores de creación del capital humano. [...] La ética se transforma en ética funcional [...], como en el caso del mercado lo son las normas de la garantía de la propiedad y del cumplimiento de los contratos. La propia religión es ahora juzgada desde el punto de vista de su aporte a este funcionamiento⁴ [...]. (Hinkelammert, 2005b, p. 489)

4 Max Weber, por ejemplo, muestra esta relación entre los valores del protestantismo y los orígenes del capitalismo en su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

De lo que se trata, entonces, *es de la crítica al interés calculador como criterio máximo de las decisiones sobre el interés material*. Hinkelammert (2005b) propone una ética de los intereses materiales necesaria para que la vida humana y la satisfacción de las necesidades corporales sean al menos posibles, ética que surge en una nueva noción de lo útil, diferente de la utilidad calculada del *homo economicus*. Es una ética que no es opcional, sino que es necesaria. Por tanto, “[...] la ética de los intereses materiales es una condición de la posibilidad de la vida humana frente a las amenazas por la autodestrucción de los intereses calculados” (Hinkelammert, 2005b, p. 494). Igualmente, es una ética que protege la vida humana, habla en nombre de intereses útiles y manifiesta la búsqueda de un *bien común*.

Hinkelammert (2007) propone la defensa del bien común como acción de la crítica y lo define de la siguiente manera: “Es un bien de todos en el sentido de vida humana concreta, que presupone necesariamente una relativización de los mercados mediante una intervención sistemática en pos de la vida humana” (p. 47).

Ideas pedagógicas desde las contribuciones de Hinkelammert

Una de las principales propuestas y contribuciones del autor hacia la configuración de subjetividades de praxis crítica emancipatoria es la exigencia de un proceso de humanización y emancipación: a saber, el ser humano necesita retomar su posición de privilegio; “El hombre debe ser lo más alto para el hombre”. Sin embargo, este privilegio corresponde a dignificar al ser humano, arrebatárselo al mercado y a los procesos de cosificación que genera el capitalismo. En este sentido, *la educación con un énfasis humanista* ayudaría a los estudiantes a formarse integralmente en valores y principios éticos y morales.

Para Hinkelammert, la reconstrucción del pensamiento crítico pasa necesariamente por la reconstrucción de la humanidad del ser humano (un ser humano que ha perdido su humanidad, es cosificado, dominado y explotado continuamente por la nueva

religión económica global: capitalismo), en tanto su volver a la condición humana de ser “sujeto” de praxis y liberación.

El autor abre una perspectiva de análisis para los propósitos formativos del pensar crítico: la humanización de las relaciones sociales, y la lucha por la superación completa y global del capitalismo. Enunciamos algunas ideas que pueden traducirse en saberes posibles de ser enseñados.

La búsqueda de la emancipación del ser humano, que es, a su vez, la humanización de las relaciones humanas

Una exigencia para el pensamiento crítico hoy es develar las formas de dominación y control del capital y ayudar a comprender las formas instaladas en la vida cotidiana para liberar a los sujetos. En este marco, lograr la humanización de las relaciones sociales, romper las cadenas que lo atan para alcanzar su emancipación implica la superación de todo aquello que humilla y somete al ser humano y no lo reconoce como *lo más alto para el ser humano mismo*. Lo anterior es importante para que los estudiantes logren procesos de sensibilización, reconocimiento, dignificación y respeto por los demás para facilitar la humanización y dignificación con sus semejantes. Por otra parte, se requiere identificar aquellas situaciones o factores que generan la deshumanización de los seres humanos, lo cual implica una comprensión de los problemas políticos, económicos, culturales, sociales y medio ambientales.

Otro asunto fundamental en el proceso formativo es comprender que la humanización de las relaciones sociales y el reconocimiento de la autoconciencia del hombre solo es posible en la superación completa y global del capitalismo. Es posible que ciertas prácticas alternativas favorezcan o posibiliten relaciones humanizadas o de reconocimiento en las comunidades donde se realicen; no obstante, estos proyectos no pueden olvidar (pues se establece como principio fundamental) que la lucha por la humanización de las relaciones humanas comprende al género humano en su totalidad, en referencia a la *justicia de la emancipación*.

El proceso de humanización requiere incluir la humanización de las relaciones entre el hombre y la naturaleza

La naturaleza no está separada de lo humano. El capitalismo desplazó los lazos sociales comunitarios con la naturaleza, las tradiciones, los mitos y las creencias de los pueblos originarios. La dignificación no solo se produce entre los seres humanos, sino además con lo otro del hombre, a saber, su relación con la naturaleza. Los estudiantes pueden a partir de proyectos, por tanto, crear formas de conservación y protección de los recursos medio ambientales.

Se requiere enseñar con urgencia a tomar conciencia de la problemática del calentamiento global y de los pequeños y grandes aportes que se pueden realizar desde el aula. Sin embargo, todo esto es ineficaz para el pensamiento crítico si los estudiantes no logran comprender que la crisis social y ambiental es producida por las relaciones mercantiles y la estructura de dominación capitalista. Las luchas por la defensa y protección del agua, las resistencias al extractivismo, la defensa de las especies en vía de extinción son tareas urgentes en las que la escuela y en general las prácticas educativas tienen un papel preponderante.

La reconstrucción del pensamiento crítico hoy pasa por la comprensión de las relaciones económicas que condicionan la totalidad de la vida de los seres humanos. Se requiere que todos los sujetos tengan una comprensión de la economía política nacional y global

Esta comprensión de la realidad social y política no es un análisis cualquiera, su estudio exige que el acercamiento a las condiciones materiales de existencia permita entender la estructura económica del capitalismo, las ideologías que oculta, los intereses de clase y las prácticas de dominación y explotación, entre otros asuntos, para que desde estas comprensiones se abran rutas de posibilidad emancipadoras.

Un camino para avanzar en este reposicionamiento del pensar crítico pasa por identificar las relaciones económicas que condicionan la producción y reproducción de la vida cotidiana; las formas de relación mercantil que atraviesan el diario vivir; las maneras como se pueden construir relaciones de cooperación y reconocimiento que superen las actitudes y prácticas de competencia, individualismo, cosificación, invisibilización y dominación con otros y con la naturaleza.

El reconocimiento de que los altos índices de pobreza, desigualdad, exclusión y marginación son resultados del capitalismo y no consecuencias accidentales generadas por un gobierno o un gobernante específico

Se hace necesario que los temas objeto de análisis den cuenta de los mecanismos que deshumanizan, desprecian al ser humano y no permiten su reconocimiento como legítimo otro. Esto implica el cambio de las relaciones mercantiles que condicionan las relaciones sociales entre los hombres y la naturaleza, y el análisis de las estructuras de dominación capitalista. Además, exige analizar críticamente la lucha por la instauración de otras formas de gobierno y de relaciones de poder desde otras lógicas y vectores de la democracia representativa.

Igualmente, exige hacer visible “*la crítica a los dioses de la tierra*”, tema central en la obra de Hinkelammert, y también hacer visibles los dispositivos de creación de antisujetos que se generan desde los macropoderes económicos y desde el Estado mismo, que surgen para defender cualquier amenaza u obstáculo que pueda interferir con el capitalismo. Ejemplo de esto es la criminalización de la protesta, y la eliminación y el exterminio de partidos políticos, líderes sociales y activistas.

Realizar una relectura diferente y astuta de los conflictos bélicos en los diferentes países

Las guerras del imperialismo se entienden, según Hinkelammert, no como actos de altruismo y de llamados a alcanzar la “paz mundial”,

sino como fenómenos políticos y económicos de invasión y despojo de los países colonizados. Nuestro contexto latinoamericano no es ajeno a estas dinámicas de expansión y dominación del capitalismo; así, una temática interesante de indagación y análisis como contenido formativo del pensamiento crítico sería el estudio de la participación del imperialismo en la financiación de grupos armados golpistas y paramilitares,⁵ cuyo objetivo era derrocar gobiernos progresistas y socialistas para instaurar bajo nuevos gobiernos serviles las políticas del neoliberalismo.

Dentro del principio de justicia como emancipación
se da la apuesta por una ética de la buena vida,
que presupone que toda vida está asegurada

Esta es una ética de la emancipación necesaria para vivir y para sostener la vida, que comprenda las formas como la producción capitalista socava y elimina las fuentes de la riqueza: la tierra y el trabajador, pues sin estas es imposible concebir una ética del buen vivir.

Un aspecto fundamental que requiere trabajarse desde los procesos educativos son las prácticas de injusticia que se generan, para lo cual es necesario primero aprender a reconocerlas para, posteriormente, construir formas de erradicarlas. Así mismo, se hace necesario mostrar tanto las condiciones exiguas de la clase trabajadora, la desigualdad y la explotación a la que se encuentran sometidos, como la problemática de la tierra en nuestro país: se encuentra acumulada en algunos pocos terratenientes y empresarios como resultado de procesos violentos de expropiación y despojo hacia los campesinos e indígenas.

La ética de la emancipación está unida a la ética del buen vivir, desnuda el carácter autodestructivo del sistema capitalista, y plantea la necesidad de una humanización de las relaciones humanas como medida de supervivencia de los sujetos y la naturaleza.

5 Por ejemplo, los golpes de Estado por medidas parlamentarias y judiciales dadas a gobiernos independientes y progresistas en Latinoamérica, como es el caso de decisiones judiciales contra Lula Da Silva, Dilma Rousseff y Cristina Fernández de Kirchner, entre otras.

El proyecto de emancipación de los sujetos exige
una nueva formulación de los derechos humanos
y una nueva ética de la humanización

El humanismo moderno, propio de la burguesía capitalista, niega constantemente los derechos humanos y los degrada a condición de objeto. No obstante, el discurso ideológico de la modernidad ha establecido que las formas de relación social diferentes o anteriores a la modernidad son irracionales y anticuadas, en las que se establecían formas de sujeción y dominación.

Desarrollar con los estudiantes prácticas de justicia social contribuye a la construcción de una ética que presupone una buena vida y que parte por mejorar las condiciones de vida de los sujetos. La condición que plantea Hinkelammert es que esta nueva ética coloque al ser humano como lo más grande para el ser humano. Esta apuesta exige humanizar las relaciones sociales, y formar a los sujetos de tal forma que logren exigir y materializar una buena vida traducida en una vida digna. Ello implica el reconocimiento y la apropiación, en primer lugar, de los derechos básicos de supervivencia: alimentación, vivienda, salud, educación, entre otros. De este interés por lo material se desprende la necesidad de construir una ética de los intereses materiales unida a la búsqueda de un bien común.

Un proceso formativo desde estos principios permite a los sujetos comprender las consecuencias nefastas y los efectos perversos que puede generar el capitalismo desde la conformación de un individuo calculador y egoísta. Con ayuda de esta ética es posible contrarrestar el individualismo calculador propio de nuestro sistema social y cultural para dar paso a una conciencia de los sujetos por la búsqueda de un bien común, un bien para todos en el sentido de la vida humana que busca la humanización y la emancipación de todos los sujetos bajo el criterio de un reconocimiento pleno del otro como legítimo otro que cuenta con los mismos derechos.

Es indispensable que en las aulas de clase y en las instituciones los estudiantes generen prácticas democráticas, y sus derechos y deberes se sustenten en la protección de la dignidad humana.

Esto además puede replicarse en organizaciones sociales, partidos, sindicatos y movimientos, en los cuales es ideal que las decisiones políticas y organizativas sean lo más democráticas posibles. Por ejemplo, es importante que los estatutos organizativos o los manuales de convivencia de cada institución sean concertados con los diferentes miembros de la comunidad, y tener como principio el ser humano y el restablecimiento de su dignidad.

El pensamiento crítico decolonial de Mignolo, Quijano y Walsh. Hacia un pensamiento otro

El proyecto decolonial solo puede entenderse si se analiza desde una trilogía de conceptos que están interrelacionados y generan una unidad heterogénea estructural: modernidad/colonialidad/descolonialidad. La teoría crítica decolonial se distancia de los postulados de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; uno de los argumentos por los que Walter Mignolo rechaza esta escuela filosófica es que sus teóricos, europeos todos, no conocen ni piensan desde el Sur, lo desconocen, por tanto, no pueden asumirse como genéricos.

Es preciso decir que los prefijos “des” o “de” se usan indistintamente dentro de las investigaciones decoloniales o descoloniales. Lo importante, según los autores,⁶ es la sustancia de la idea: “[...] lo crucial es que el uso del término, en cualquiera de sus caras, y en nuestro proyecto, es parte del sintagma modernidad/colonialidad” y sirve para denotar una crítica de negación total a la modernidad y su proceso colonizador, pero además como “[...] un vector creativo que exprese no la oposición negadora, la contracorriente, sino más bien el vector creador, sanador que pone carne y tejido donde hay herida y dislocación” (Gómez, 2015, p. 355). Aun así, lo que sí

6 Aquí hacemos referencia al cruce de mensajes entre Nelson Maldonado, Walter Mignolo, Catherine Walsh y Pedro Pablo Gómez, que es retratado por este último en el apéndice del libro *Traectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* de Mignolo y en el que Gómez participa como editor académico.

piden constantemente los autores decoloniales es no confundir su proyecto con cualquier teoría posmoderna como la deconstrucción o con los estudios poscoloniales.

Presupuestos críticos del proyecto decolonial

La decolonización *nace como respuesta a las prácticas de colonización y conquista de las comunidades y culturas de lo que hoy es nombrado como “América Latina”*, que dio inicio, además, a la formación de un poder de orden mundial. Aquí radica su crítica central a la colonialidad y modernidad: “Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes” (Quijano, 1992, p. 11). Las poblaciones de América Latina y África fueron las principales víctimas de los procesos de explotación y dominación: “[...] fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo” (p. 11).

Quijano (1992) incluye en sus análisis las dinámicas de parasitismo y descomposición del capitalismo, que con ayuda ahora de un nuevo jugador, el capital financiero, entra en una etapa de imperialismo como sucesor del colonialismo. Dicho imperialismo es entendido como la asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes para la imposición y el dominio de diferentes países en desarrollo y dependientes económicamente.⁷ Sus análisis señalan

7 El sistema financiero parasitario logra ganancias exorbitantes con el capital ajeno (a través del cobro de intereses a préstamos o fondos buitres) y logra controlar la competencia que pueda surgir a los monopolios, pues ellos deciden en últimas a qué empresario adjudican los préstamos para sus materias primas o para su maquinaria. El hecho es que todas estas maniobras del capital financiero permiten llevar a la quiebra a las pequeñas empresas para terminar siendo absorbidas por los grandes monopolios. Un ejemplo de esta dinámica económica en Colombia (de monopolio no de imperialismo) se muestra en los grupos empresariales de Santo Domingo o Ardila Lule, en los cuales su gran capital les permite tener injerencia en diferentes sectores industriales, comerciales y políticos.

cómo las líneas principales de dominación y explotación social, las matrices de poder actual y la distribución de recursos muestran una clara tendencia a que la vasta mayoría de explotados y discriminados son los miembros de las razas o etnias de las poblaciones colonizadas en el proceso de expansión del capitalismo global:

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no solo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (Quijano, 1992, p. 12)

El proceso de dominación colonial europea estuvo ligado al complejo cultural denominado racionalidad/modernidad europea: un paradigma de conocimiento y de relación social de los individuos con el resto del mundo. Para Quijano, la relación entre la colonialidad y la racionalidad/modernidad no es algo fortuito o accidental, sino que es el resultado necesario del proceso de emergencia de relaciones sociales capitalistas.

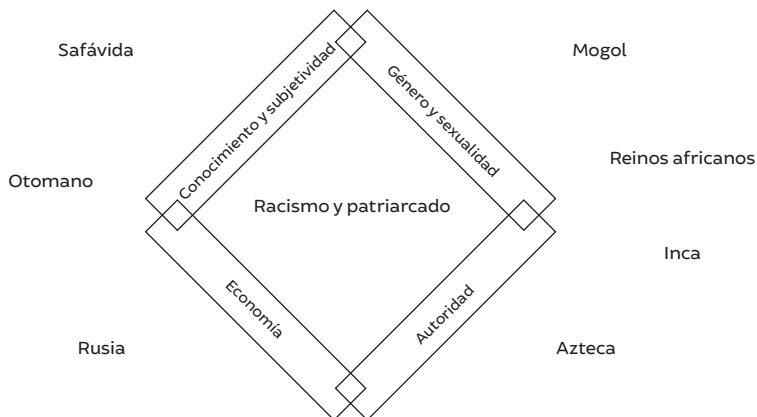
Este autor afirma que no puede haber modernidad sin colonialidad. La modernidad, en conjunto con los avances de la técnica, da nacimiento a una forma específica de racionalidad de los individuos: la racionalidad instrumental, que se basa en la relación medio-fin, esto es, en prácticas de dominación de la naturaleza y del hombre para la acumulación del capital.

Dominación, explotación y despojo

La crítica del proyecto decolonial se realiza al proceso de colonización en América Latina y en África, y a *la dominación, la explotación y el despojo que se genera con la racionalidad moderna (instrumental)*, dominación de la naturaleza (sus recursos, materias primas y minerales) y de los hombres (esclavitud y explotación laboral). Es preciso señalar que la colonialidad y la lógica de explotación, control y manipulación es la cara oculta de la modernidad, debido a que su retórica crea diferentes formas de salvación tanto económicas como subjetivas. Es más, “[...] el proyecto mismo de la modernidad, para avanzar, requiere poner en práctica la Colonialidad para transformar las diferencias y asimilar lo asimilable o para marginarlas y eliminarlas” (Mignolo, 2015, p. 58).

La palabra colonialidad es la expresión abreviada de lo que Mignolo cataloga como *matriz colonial del poder*, que se visualiza en el esquema 1.

Esquema 1. Matriz colonial del poder



Fuente: Mignolo (2015).

La *colonialidad del poder* refiere a la estructura global del poder que se crea con realización a la idea de raza. La *colonialidad del saber* se determina mediante el funcionamiento de una geopolítica del conocimiento en la que prevalece la visión del mundo del dominador, y la *colonialidad del ser* se manifiesta en las formas de

violencia física y espiritual sobre los pueblos para minimizar sus identidades y destruir su voluntad de emancipación:

En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asienta el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. (Mignolo, 2010, p. 12)

A partir de estos autores, puede afirmarse que el pensamiento crítico hoy, desde la perspectiva decolonial, tiene como desafío descubrir la lógica perversa que se deriva de la relación filosófica de la modernidad/colonialidad, y material de la estructura política y económica del imperialismo/colonialismo, hechos que requieren de un proceso de descolonización de la mente, los conocimientos y el ser. Una de las consecuencias del proceso de expansionismo moderno/colonial es la creación de condiciones favorables para el pensamiento fronterizo,⁸ diferente de la *teo* y la *egopolítica* del conocimiento⁹ en tanto que los acontecimientos que condujeron al proceso de colonización y la construcción de la idea de “América” permitieron la aparición de un nuevo pensamiento que la teopolítica

8 Pensamiento fronterizo es el método del pensamiento decolonial. Es un desprendimiento de las reglas imperiales de conocimiento, política y subjetividad; además, es la reorganización de experiencias y memorias que provienen de marcos teóricos o cosmologías diferentes a la cristiana o de Occidente.

9 Marco de conocimiento cuyo centro o punto de referencia es Dios o el yo propio de la conciencia europea a partir de Descartes. Ante esto, afirma Mignolo (2008) que la decolonialidad es un proyecto en contra “[...] de las opciones políticas controladas, en el mundo/moderno colonial, por la hegemonía/dominación de los macrorrelatos de la teología cristiana (católica y protestante), la ego-política (el desplazamiento secular de la teo-logía a partir de René Descartes) conservadora y liberal, y la ego-logía socialista-marxista” (pp. 246-247).

y la egopolítica no logró controlar, salvo evitando la publicación de escritos indígenas u obstaculizando su difusión:

El asunto clave aquí es la aparición de un nuevo tipo de saber que responde a las necesidades de los *damnés* (los condenados de la tierra, según Frantz Fanón). Ellos son los sujetos que se forman bajo la herida colonial de hoy, la noción dominante de la vida en la que gran parte de la humanidad se convierte en mercancía (como los esclavos de los siglos *xvi* y *xvii*) o, en el peor de los casos, se considera que su vida es prescindible. El dolor, la humillación y la indignación que genera la reproducción constante de la herida colonial originan, a su vez, proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimientos sociales. (Mignolo, 2007, p. 119)

Así pues, el proyecto decolonial (decolonización del ser y del saber) inicia en el preciso momento en que los actores que habitan otro espacio, otras lenguas y otras subjetividades toman conciencia de los efectos de la colonialidad. Para Mignolo (2008), el pensamiento decolonial surge en la fundación misma de la modernidad/colonialidad, es la contrapartida de este proceso, que se representa en el pensamiento indígena y afrocaribeño, y que luego continúa en los países de Asia y África.

En este sentido, según Donoso-Miranda (2014, p. 49):

La perspectiva decolonial, caracterizada por ser un intento de re-escribir la historia desde otra lógica, otro lenguaje y otro marco de pensamiento alternativo al eurocentrismo moderno, busca desarrollar un nuevo lenguaje que evidencie los complejos procesos del sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sin depender del viejo lenguaje heredado de las ciencias sociales del siglo *xix*.

Otros lenguajes: abrir las puertas al pensamiento otro

Proponerse la construcción de un nuevo lenguaje implica buscar nuevas significaciones afuera de los paradigmas o enfoques establecidos oficialmente. Así se logrará entrar en diálogo con otras

formas o lenguajes no occidentales. Es lo que Mignolo, siguiendo los escritos de Waman Puma y Cugoano, cataloga con abrir *las puertas del pensamiento otro* al pensamiento fronterizo, a la experiencia y a la memoria dolorosa y brutal de la esclavitud negra y de la colonización indígena.

La opción decolonial es, entonces, una práctica ético-política que se distingue por realizar una crítica a la modernidad desde su lado oscuro, esto es, el colonialismo. Es una manera de ser y de sentir por los *condenados de la tierra* que reclaman día a día su lugar en un mundo excluyente. Pero, ¿quiénes son estos condenados en la actualidad? Carballo y Herrera (2015, p. 13) señalan:

Son las mujeres violadas y asesinadas en las dunas que rodean nuestra ciudad, los pueblos indígenas, los migrantes, los trabajadores condenados a la precariedad eterna de las maquiladoras, aquellos que son excluidos por motivos de género, de preferencia sexual, de fe religiosa y de prácticas culturales. En definitiva, los miles de millones de desheredados que viven en carne propia la violencia de la colonialidad y su control de la economía, el medio ambiente, la autoridad, el género y la subjetividad.

Quijano (1992) *propone realizar un giro decolonial, una apertura y libertad de pensamiento a otras formas de vida económicas y políticas, una limpieza de la colonialidad y un desencantamiento de la retórica moderna.* Las críticas que se realicen en la lengua del imperio continuarán ocultando la puerta del pensamiento decolonial en el que otro mundo es posible. Sustentado en la matriz colonial del poder, se requiere:

En primer término, *la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad.* Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que *la específica cosmovisión de una etnia particular* sea impuesta como la

racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (Quijano, 1992, p. 447, cursivas añadidas)

Ahora bien, la colonización del ser y del saber, por un lado, operó y sigue haciéndolo desde arriba hacia abajo, desde el control y la autoridad política y económica hacia los desterrados y los excluidos: “La descolonización del ser y del saber va desde abajo hacia arriba, de la sociedad civil activa y la sociedad política radical, hacia el control imperial de la autoridad y la economía” (Mignolo, 2010, p. 112). La gramática de la descolonialidad funciona de abajo hacia arriba, esto significa que la práctica de liberación y descolonización inicia en la comprensión de que la colonialidad del ser y del saber es un conocimiento imperial que reprime subjetividades.

Descolonizar todas las formas de la retórica de la modernidad

Las formas de poder de la modernidad producen y ocultan tecnologías de muerte que afectan a la gran mayoría de comunidades y sujetos. También refiere el reconocimiento de que las formas de poder colonial son diversas, por tanto, “[...] los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66). De esta manera, y haciendo alusión a la matriz colonial del poder,

[...] descolonizar significa entonces descolonizar la retórica de la modernidad que esconde la lógica de la colonialidad; descolonizar implica trabajar en cada una de las esferas y en las relaciones que mantienen entre ellas en los procesos de manejo y control imperial de la colonialidad. De modo que el sentido de opción decolonial, pensamiento decolonial y decolonialidad solo tiene sentido

en confrontación y desprendimiento con y de la matriz colonial de poder. (Mignolo, 2015, p. 62)

Así mismo, Maldonado-Torres (2008) asegura que el giro descolonial busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como elemento constitutivo de la modernidad y “[...] la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y de formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer” (p. 66). Otro elemento importante que se desprende de este giro descolonial es la relación entre la idea de descolonización y el sentir que va unido a ello: se trata de un sentimiento, un sentido de horror ante las formas de colonización de poder que desencadenan diferentes formas de dominación y esclavitud basadas y ancladas a la corporalidad de los sujetos, considerados no enteramente humanos (Maldonado-Torres, 2008).

Este autor lo considera un *grito de espanto* por parte de un sujeto viviente que ha soportado y experimentado los avatares de un mundo moderno/colonial que excluye y sustituye a cierto grupo de sujetos en su proceso civilizatorio y de expansión global. El giro descolonial implica un cambio radical de actitud del sujeto que confronta la expansión de un mundo colonial entre amos y esclavos. Emerge en el espanto que producen los horrores de la colonialidad, y se traduce en una postura crítica ante estas prácticas en la búsqueda por la afirmación y la apertura de la vida.

Igualmente, Maldonado-Torres (2008) considera que esta actitud descolonial contiene un papel importante en el proyecto decolonial por la dimensión teórica o filosófica del indagar de los sujetos. A diferencia de la filosofía occidental, que inicia su actitud filosófica por el asombro que genera que el mundo cotidiano adquiera un carácter no familiar o de extrañamiento, la actitud descolonial parte no del asombro, sino del horror o espanto a la muerte, y la urgencia por contrarrestar la naturalización entre amo y esclavo, porque la no indiferencia ante el otro conlleva a una

búsqueda de la verdad, a una apertura hacia otras experiencias y formas de vida.

En este sentido, la finalidad del proyecto descolonial es la restauración de lo humano y la construcción de un mundo entre “nosotros”. Lo anterior está relacionado a una actitud ética y política de liberación y emancipación de los sujetos, una “[...] actitud des-colonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial. La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto” (Maldonado-Torres, 2008, p. 67).

Hacia la pluriversalidad como proyecto universal

El desprendimiento epistemológico que se genera con el proyecto de crítica decolonial y su *giro* conllevan a un desplazamiento del sujeto hacia una geopolítica y una corpopolítica del conocimiento. Estos dos elementos se relacionan y son indispensables para el proyecto decolonial, dado que denuncian la pretensión de universalidad de cierta etnicidad (biopolítica) que se encuentra ubicada en un espacio o lugar específico (Europa-geopolítica), donde el desarrollo del capitalismo amplió aún más el proceso de colonización: “La noción de desprendimiento guía el vuelco epistémico descolonial hacia una universalidad-otra, es decir, hacia la *pluriversalidad como proyecto universal*” (Mignolo, 2010, p. 17).

La aparición de estos dos elementos (geopolítica y corpopolítica) introduce una ruptura con la hegemonía de la teopolítica y la egopolítica, dos pilares fundamentales en el proceso de colonización de almas y mentes; es decir, por un lado,

[...] de la formación de la subjetividad moderna (la auto suficiencia y el éxito del individuo, de los estados y de las corporaciones por sobre los y las demás); por el otro, de una economía que en lugar de administrar la escasez racionaliza las ganancias a costa de vidas y bienestar humano. En la esfera del control de la autoridad (de las instituciones, partidos, organizaciones) [...]. (Mignolo, 2010, p. 93)

Todos estos mecanismos de dominación y que representan procesos de colonización del saber y del ser se enmarcan en la teo y la geopolítica del conocimiento. El proyecto moderno/colonial produce una política de conocimiento geográfica que origina una clasificación/identificación colonial de sujetos y comunidades, cuerpos sociales de conocimiento y entendimiento que son ignorados e invisibilizados por las políticas teológicas y egológicas imperiales de conocimiento. Por el contrario, la geopolítica y la corpopolítica surgen de los procesos de desclasificación de los sujetos y las subjetividades negadas por el colonialismo o el imperialismo. Esta nueva epistemología y política decolonial implica un vuelco en la organización espacial del mundo:

[...] la geopolítica del conocimiento nombra la ubicación histórica (espacio y tiempo, los referentes históricos y la configuración del tiempo y del espacio, etcétera) y la autoridad de la localización de las enunciaciones negadas y devaluadas por parte de la dominación y la hegemonía de ambas políticas imperiales del conocimiento y del entendimiento, la teológica y la egológica. (Mignolo, 2010, pp. 37-38)

La *geopolítica* es una variable diferente en materia de enunciación: no se constituye bajo la geopolítica de Descartes: “pienso, luego existo”, sino desde un “se es donde uno piensa”. La geopolítica es introducida por Mignolo (2015) por dos razones fundamentales: primero, para analizar la relación epistémica y económica de los imperios europeos y mundiales; segundo, para legitimar e impulsar los conflictos de los proyectos decoloniales contra la plataforma europea.

Por su parte, la corpopolítica inscribe el cuerpo negro y mestizo en la disputa epistemológica dominada por el cuerpo blanco. “Cuerpo mío, haz de mi un hombre que siempre pregunta”: esta sentencia de Fanon trae “[...] de vuelta a la casa del conocimiento la subjetividad de los *damnés*, el sujeto negado difamado, aquel que ha sido un asunto que está fuera de las fronteras del cono-

cimiento” (Mignolo, 2010, p. 95). La *corpopolítica* ayuda a la producción de proyectos y prácticas que rechazan y combaten las formas de disciplina de los cuerpos que el Estado quiere imponer a través de la biopolítica.

¿Cómo funciona la descolonización epistémica? Mignolo (2010) establece dos procedimientos: el primero consiste en la comprensión de las limitaciones tanto de la teopolítica y la geopolítica del conocimiento, como de las formas de exclusión que sustentan y legitiman. La segunda se centra en la expansión de la geopolítica y la corpopolítica del conocer:

Conocer qué, comprender qué, y para qué, son las preguntas fundamentales del vuelco descolonial. Ambos son procesos de *desprendimiento*. No basta con denunciar el contenido de la retórica de la modernidad y su complicidad con la lógica de la colonialidad. Este paso es necesario, pero no suficiente. Para que la teoría crítica pueda corresponder con la descolonialidad (y devenir teoría crítica descolonial), la geografía e historia de “la razón” ya no puede ser monotópica. (Mignolo, 2010, pp. 97-98)

Para concluir

En suma, la crítica a la perspectiva epistémica colonial se caracteriza por cuestionar de manera decidida los parámetros, y los contenidos teóricos y conceptuales de los enfoques epistémicos que reproducen la hegemonía eurocéntrica de la colonialidad, un discurso que crea la ilusión de que el conocimiento es deslocalizado, y además naturaliza las jerarquías y las exclusiones. En este sentido, la perspectiva epistémica colonial es un dispositivo de conocimiento que determina y privilegia la producción y distribución de conocimiento según los principios de poder que quiere sostener y los intereses hegemónicos (universales y objetivos) que terminan excluyendo y eliminando otras formas de pensamiento.

En este orden, desnaturalizar los contenidos epistémicos de la colonialidad implica demostrar su carácter histórico y político, anclado a intereses de clase y de poder que se corporizan en las

subjetividades. Es claro que el conocimiento no contiene una naturaleza neutral, apolítica, universal y natural; por el contrario, obedece a móviles de poder que excluyen otras formas de sentir, ser y pensar. Por tanto, es indiscutible que todo proceso de formación crítica problematice el carácter objetivo, neutral y deslocalizado del conocimiento, en tanto el sujeto que lo aborda se restringe a una perspectiva epistémica abstracta y completamente desarraigada de las condiciones sociales, subjetivas e históricas.

Ello supone entender la importancia que contiene la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento, es decir, la necesidad de gestar un giro epistémico que propicie la entrada del sujeto, sus valores, sensibilidad, conciencia, voluntad de conocer, en otras palabras, su historicidad, como elementos decisivos en la configuración y emergencia de los actos creadores de saber (Díaz, 2010, p. 229).

Ideas pedagógicas a partir del pensamiento del proyecto decolonial

Una pedagogía en clave decolonial significa la comprensión crítica de la historia de las comunidades oprimidas y el reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias desde otras perspectivas; significa también la apertura al pensamiento otro, a lo impensado pero posible.

Para Catherine Walsh (2013), los momentos políticos de la actualidad son un claro ejemplo de la crisis del capitalismo, no solo económica, sino también civilizatoria; es decir, las formas de explotación, dominación, discriminación, desigualdad y exterminio se han propagado por doquier y han tomado formas más sutiles que incluso terminan siendo legitimadas por los gobiernos imperantes. No obstante, son estos momentos complejos y de represión los que provocan movimientos de reflexión y acción para la construcción de caminos alternativos que posibiliten formas de estar, ser, pensar, sentir y vivir desde una perspectiva decolonial.

Algunas apuestas formativas y pedagógicas que pueden derivarse del proyecto decolonizador son:

Abrir las puertas “al pensamiento otro”
como posibilidad de transformación,
reconocimiento y afirmación identitaria

Enseñar a pensar es la clave de los procesos educativos; abrir las puertas al pensamiento otro es hacerlo a otras formas de sentir, imaginar, pensar, “sentipensar” (concepto acuñado por autores como Maturana, Freire, Escobar, entre otros) para avizorar y construir otras posibilidades de un mundo más justo y más digno para todos.

Pensar de otros modos significa, entre otras acciones: generar procesos de apertura y reconocimiento a otras formas de vida y a otras formas de economía desde matrices antidesarrollistas y anti-capitalistas; reconocer los diferentes saberes de las comunidades latinoamericanas, dotarlas de valor y aprender de estas; usar las nociones de geopolítica corpopolítica para contribuir a la configuración de subjetividades que rechacen las formas de disciplina de los cuerpos. Un elemento fundamental que se puede acentuar con ayuda de los procesos educativos es enseñar a desarrollar la sensibilidad social de los sujetos. Asumir una postura crítica es una búsqueda por la afirmación de la vida, una restauración de lo humano y la construcción de otros mundos entre nosotros.

Para aportar a la creación de un pensamiento descolonizador, los autores de este proyecto proponen adoptar un *pensamiento fronterizo*; en tanto método, se reconoce como un desprendimiento de las reglas imperiales de conocimiento para crear y tener en cuenta teorías y cosmologías propias. También plantean que la gramática de la descolonialidad funciona desde *abajo hacia arriba*, lo cual significa que las prácticas de liberación y descolonización inician con la comprensión de que la colonialidad del ser y del saber generan procesos de subjetivación coloniales.

Algunos caminos metodológicos son: 1) iniciar por procesos de reconocimiento de las identidades excluidas; 2) trazar procesos formativos orientados a potenciar a los sujetos históricamente excluidos como sujetos; 3) potenciar la voluntad de emancipación de los sujetos en tanto actores de cambio social, entre otros.

Asumir principios éticos y teórico-políticos
para un mundo en transición, con la confianza
de que otro mundo más justo es posible

Arturo Escobar (2018, pp. 48-49) propone para toda estrategia de transición los siguientes principios:

1. Principios de diseño y rediseño:

La recomunalización de la vida social para contrarrestar el imperativo de la individualización y potenciar la acción humana desde el fundamento relacional con todo lo que existe.

La relocalización de las actividades y las prácticas en dominios como la economía, la alimentación, la salud, el transporte, la construcción y la energía para contrarrestar la tendencia a la deslocalización causada por la globalización capitalista, fortalecer las economías locales y regionales, y promover modos de vida conviviales.

El fortalecimiento de las autonomías colectivas locales para reducir la dependencia de normas de vida fijadas por el Estado, los expertos y el capital, revalorizar las normas y los saberes locales, y articular estrategias políticas horizontales desde la autoorganización de los pueblos, las comunidades en movimiento y los colectivos potencialmente en red con otras luchas autonómicas.

2. Principios teórico-políticos generales:

La descolonización y despatriarcalización de la sociedad para propender por formas no patriarcales, no capitalistas y no racistas de organización social.

La liberación de la Madre Tierra como principio ético-político para construir nuevas formas de existir como seres vivos, y para repensar y rehacer la relación entre humanos y no humanos de forma mutuamente enriquecedora.

El florecimiento del pluriverso para tejer múltiples sendas hacia un mundo donde quepan muchos mundos, contrarrestando el poder de la hidra capitalista que lo sostiene.

Comprensión del sintagma modernidad/colonialidad en tanto crítica de negación total de la modernidad por su proceso colonizador de arrasamiento de lo propio

Este proyecto plantea la necesidad de reconocer las prácticas violentas de despojo, explotación y dominación que concentraron la riqueza del mundo en beneficio de una reducida minoría europea que arrasó con el pensamiento propio y asentó las prácticas colonizadoras que en la actualidad persisten y se ejercen desde diferentes regiones, continentes y mecanismos. La globalización se reconoce como uno de los dispositivos más potentes usados para afirmar, sostener y expandir las acciones de colonización.

La comprensión crítica de este sintagma exige confrontar tanto los ideales de razón, progreso y capital, como los significados, los conceptos, las prácticas y los saberes que están anclados a los criterios de colonialidad, los cuales marginan y excluyen visiones e historias de pueblos originarios o grupos sociales oprimidos. Para Díaz (2010, p. 222), este componente en clave decolonial “[...] presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla”.

Corresponde a la educación enseñar a conocer y valorar lo propio sin sentir añoranza por lo foráneo; enseñar la historia contada desde nuestras propias realidades, autores y protagonistas; reconocer los procesos colonizadores vigentes y los que se quieren imponer. Como advierte Mignolo, “Conocer qué, comprender qué, y para qué, son las preguntas fundamentales del vuelco decolonial. Ambos son procesos de desprendimiento. No basta con denunciar el contenido de la retórica de la modernidad y su complicidad con la lógica de la colonialidad” (2010, pp. 97-98).

Comprensión crítica de la historia y de los modos como nos hemos narrado

La comprensión, el conocimiento y alcanzar un saber amplio y profundo sobre la historia de las diferentes comunidades que han sufrido la devastación del colonialismo permiten entender que este fenómeno “[...] ha tenido lugar a través de diferentes articulaciones, tecnologías y dispositivos de poder que lo han concretado y materializado en múltiples contextos de la vida humana” (Díaz, 2010, p. 222); igualmente, muestran que la escuela es una institución que ha estado y sigue vinculada a nociones y prácticas formativas propias de la modernidad/colonialidad.

Se propende por enseñar a conocer nuestra historia desde otras fuentes no oficiales, por ejemplo, conocer la historia desde las mujeres sometidas, violadas y asesinadas, desde los pueblos indígenas, los desplazados, los campesinos condenados a la precariedad eterna de las maquiladoras, los excluidos por género, estrato social, entre otros.

Así mismo, es importante reconocer que de esta comprensión crítica de la historia se desprende la necesidad de recuperar el sentido de la *conciencia histórica* (memoria histórica), diferente y contraria a la que la escuela moderna ha privilegiado e instaurado: una historia neutra, homogénea, objetiva y de los vencedores, que se limita al simple registro de datos y hechos gloriosos y heroicos de los pueblos civilizados de Occidente. Por esta razón, es importante descubrir y reconocer críticamente otras experiencias, memorias y relatos de quienes fueron y son excluidos por las prácticas dominantes de Occidente. La memoria histórica permite escapar al olvido y rebasar los límites de la individualidad para arribar a las vivencias colectivas.

Analizar el fenómeno del imperialismo como nueva forma del sistema capitalista y de mercado

Exige enseñar a reconocer las tendencias de explotación, marginación y discriminación a las que están sometidos las razas, las etnias y otros grupos sociales históricamente discriminados como

consecuencia del patriarcalismo y del colonialismo, entendidos como procesos de represión sistemática, exclusión y exterminio de los modos de conocimiento: saberes, símbolos, imágenes, instrumentos de expresión, recursos, entre otros.

Analizar la matriz colonial del poder (conocer, saber y ser) para desentrañar las prácticas de dominación y colonialismo

La colonialidad del saber determina el conocimiento, los saberes y las formas de conocer que prevalecen como objeto de enseñanza y aprendizaje. *La colonialidad del ser* se manifiesta en las formas de sentir, y en las violencias físicas y espirituales que se han instalado sobre los sujetos y pueblos para minar sus identidades y destruir su voluntad de emancipación. *La colonialidad del conocer* se refiere a la epistemología, y los paradigmas desde donde se ha pensado el mundo y las formas de vivir y convivir, la racionalidad que sustenta el pensamiento y las acciones.

Esta comprensión conlleva a develar tanto todo el andamiaje conceptual y epistémico que sostiene la colonialidad, la segregación, el control y la exclusión, como la imposición de un sistema económico global. Exige hacer énfasis en *cómo este andamiaje conceptual permea la subjetividad de los sujetos y los lleva a reproducir prácticas de exclusión, el cual además es aceptado como un fenómeno natural que imposibilita crear alternativas*. Por otro lado, tal comprensión crítica se orienta a “[...] producir condiciones favorables para la formación de sujetos capaces de problematizar los principios que sostienen teórica y prácticamente la afirmación en torno a su inevitable fenecimiento” (Díaz, 2010, p. 222).

Dar paso a la construcción de nuevas significaciones a partir de los saberes de comunidades y pueblos originarios

El análisis de las condiciones históricas de nuestras regiones da cuenta de las estrategias y prácticas de los pueblos originarios,

etnias y otros sectores oprimidos que buscan resistir, transgredir y subvertir la dominación para seguir sintiendo, viviendo y pensando a pesar de la colonialidad.

Para Walsh (2013), estas prácticas y enseñanzas históricas de los pueblos originarios permiten dotar de sentido político, social, cultural e histórico lo pedagógico, la crítica y lo decolonial, apuestas pedagógicas que están *fuertemente vinculadas a la vida misma, pues son formas de resistencia y supervivencia a la colonialidad*. Además, son *memorias colectivas* de los oprimidos que hacen parte de su existencia y ser:

[...] la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que, con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. (Walsh, 2013, p. 26)

Esta autora trae a colación las enseñanzas de kichwa Luis Macas, kichwa Dolores Cacuango, Abya-Yala, entre otros, para reconocer la memoria y la lucha colectiva de los pueblos originarios. En ellos hay enseñanzas de una praxis política y pedagógica que aferra a los demás a la posibilidad y la esperanza, encaminada a la búsqueda constante de dignidad, justicia y humanización:

Se afianzó no solo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aún— por la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreros; “lucha-unidad para todos igualito”. (Rodas, citado en Walsh, 2013, p. 27)

El pensamiento crítico en Bolívar Echeverría: construir un *ethos* barroco

Bolívar Echeverría es un pensador revolucionario, un lector de la crisis civilizatoria y crítico de la modernidad capitalista. Asegura Sigüenza que “Ser de izquierda para él no era un membrete, sino una actitud permanentemente crítica” (2012, p. 65). Para este autor, la reflexión de Echeverría está orientada a un discurso marxista revolucionario de crítica de la realidad negativa existente, cuyo pensamiento está orientado a *la necesidad de construir una sociedad diferente, poscapitalista, no posmoderna*.

La crítica al capital de Bolívar Echeverría

La noción de crítica en Echeverría se encuentra unida a la comprensión de una *crisis* sin precedente no solo de carácter regional, sino planetaria. Él señala que no se trata únicamente de una crisis económica o política, sino que nos encontramos ante una crisis civilizatoria de la modernidad capitalista, un modelo que se sobrepuso y excluyó a otras modernidades posibles.¹⁰

Echeverría comparte la crítica a los fundamentos epistemológicos (razón ilustrada) que dan paso a la conformación política y económica del capitalismo, que se instala como un rasgo distintivo y particular de la modernidad, denominada por el teórico ecuatoriano la “modernidad realmente existente”. El modo capitalista se impuso de manera unilateral y empobrecedora sobre los idearios modernos de justicia social, equidad e igualdad que el avance de la técnica y la cultura hubieran permitido.

10 Cabe recordar que, si bien es solo hasta el siglo XVIII que el concepto de crítica adquiere sus características más firmes, en escritos de Echeverría y Quijano se muestra cómo los indígenas latinoamericanos también eran constructores de sus mundos y de su historia, y empleaban formas de relación social de cooperación avanzadas, constituyendo su propia modernidad. Por ejemplo, puede consultarse el texto *Modernidad, identidad y utopía en América Latina* de Aníbal Quijano o los estudios de Echeverría sobre la modernidad desde América Latina que están contenidos en su antología *Crítica de la modernidad capitalista*.

La modernidad capitalista solo fue potenciada como valor económico, como proceso de reproducción de riqueza de la sociedad; este modo de la modernidad reprime y excluye la posibilidad de un nuevo trato humano con lo otro, un nuevo momento cualitativo que se había desplegado con la revolución civilizatoria de la época:

Para Bolívar, la modernidad exige, en efecto, un saber que la comprenda en su devenir; en que éste sea parte activa de dicho devenir hasta el grado de incluir su tendencia transgresora. Un saber emancipador que, en cuanto exprese el conflicto entre fuerzas socio-políticas reales, tenga la capacidad de contener las condiciones requeridas para alcanzar aquello que la modernidad lleva en sus entrañas: el advenimiento del reino de la libertad. (Juanes, 2014, p. 41)

La nueva técnica en la vida práctica capitalista se encuentra en función de la valorización del valor y de la acumulación del capital como instrumento de control y dominio de la naturaleza y como técnica de apropiación, más aún cuando lo que proyectaba era justamente que a partir de ella se eliminaría todo tipo de relación de dominio y de poder. En palabras de Echeverría (2011, p. 131),

[...] la modernidad capitalista genera justo lo contrario de aquello que se anunciaba con la neotécnica. La acumulación capitalista se sirve de ella, no para establecer el mundo de la abundancia o la escasez relativas, sino para reproducir artificialmente la escasez absoluta, la condición de esa “ley de la acumulación capitalista” según la cual el crecimiento de la masa de explotados y marginados es *conditio sine qua non* de la creación de la riqueza y de los deslumbrantes logros del progreso.

En este sentido, la obra de Echeverría puede entenderse como una estrategia *discursiva crítica* —siguiendo la denominación que

el mismo autor acuñó para los escritos del marxismo clásico— de análisis y comprensión de la complejidad de la modernidad en general y capitalista. De este análisis se desprende la alusión a la crisis civilizatoria que se genera con el capitalismo,¹¹ en la medida en que esta arremete contra aquel fundamento que la hizo posible:

[...] que el trabajo humano busca mediante el tratamiento técnico de la naturaleza la abundancia de bienes para satisfacer necesidades; pero la época moderna, y a pesar del enorme desarrollo de las fuerzas productivas, en vez de una sociedad de abundancia y felicidad ha traído consigo una sociedad de escasez e infelicidad, la cual, para satisfacer tales necesidades, cosifica su humanidad; y al potenciar la productividad natural, al mismo tiempo la aniquila. (Sigüenza, 2012, p. 69)

Como estudioso de la obra de Marx, considerada en constante construcción y renovación, Echeverría crítica radicalmente la concepción liberal burguesa sujeta a la economía política capitalista y a los fundamentos epistemológicos y sociales de la concepción liberal del mundo. En su ensayo *El discurso crítico de Marx* (1986, p. 32),¹² la definición de su tarea es “[...] realizarse como teoría de la revolución, esto es, como teoría que participa en la revolución y teoría sobre la revolución”. Para esto, el autor adopta un *prin-*

11 “Tenemos, en consecuencia, un modelo económico sostenido en la subsunción del proceso de trabajo al proceso de valoración, con el consiguiente desvío —o sometimiento— de la producción de la riqueza concreta en favor de la riqueza abstracta acumulativa, donde se impide el despliegue emancipador de las modernas fuerzas productivas” (Juanes, 2014, p. 42).

12 Echeverría muestra los aspectos de autoafirmación y actualización de la teoría comunista-marxista, a la que se adhiere completamente como desarrollo de la crítica: la particular relación que se da entre el discurso burgués como ciencia de la economía política y el discurso revolucionario del proletariado que se desarrolla en la obra de Marx como comunismo científico.

cipio de criticidad propio de la primera generación de la Escuela de Frankfurt:

[...] [el] rechazo a que la teoría funcione bajo el supuesto de una realidad que nos ha sido dada como un *factum*, una realidad en la que los individuos acepten como preestablecidas las destinaciones básicas de su existencia. Es por esto una toma de postura en la que se somete a tribunal el presupuesto sobre la unidireccionalidad del desarrollo social. (Fuentes, 2012, p. 124)

Esto es lo que Echeverría entiende como el *teorema crítico central* del discurso de *El Capital*: una actividad teórica de oposición que se nutre del sistema discursivo de Marx, y de la contradicción entre valor de uso y valor, es decir, la idea de que los conflictos de la sociedad contemporánea parten de la fundamental contradicción entre dos formas del proceso de reproducción social: la primera, la reproducción social natural, la producción y el consumo de valores de uso, una forma de realización de la comunidad que es histórica y de un sujeto identificado; la segunda, otra forma históricamente superpuesta y parasitaria que domina bajo la supremacía mercantil, la realización autovalorizada del valor mercantil capitalista.¹³

Ahora bien, el principio de criticidad de Echeverría, según Fuentes (2012), puede entenderse como una forma de *situarse* frente a la realidad social y política actual, esto es, en completa oposición al sistema que mantiene y naturaliza la explotación del

13 “Valor que al subsumir al valor ‘natural’, le impregna de una nueva realidad, de una en la que una mesa deja de ser una simple mesa para que: ‘de su testa de palo broten quimeras mucho más caprichosas que su por libre determinación, se lanzara a bailar’. Realidad que se vuelve, al abandonar la dimensión de la forma natural, el escenario en el que los objetos convertidos en mercancías transmutan en cosas sensorialmente suprasensibles. Ahí donde se conforma la forma fantasmagórica que caracteriza al mundo de fantasía creado por el fetiche de la mercancía” (Fuentes, 2012, p. 126).

hombre por el hombre. Este *ponerse en situación* es una actitud de resistencia y rebeldía que es, igualmente, la marca distintiva de la izquierda, ese talante contestatario que sitúa al sujeto en una oposición radical. Para Echeverría es fundamental que el colocarse *contra* el capitalismo sea una postura coherente y radical,¹⁴ dado que

[...] el discurso solo puede ser radical si es estructuralmente crítico, si vive de la muerte del poder: de minarlo sistemáticamente; si su decir resulta de una estrategia de contra-decir. Es radical si se constituye como un *logos* que cobra existencia en tanto asume la dialéctica de su antagonismo esencial. (Fuentes, 2012, p. 125)

Podría decirse que la propuesta más representativa de la crítica de Echeverría es desarrollada bajo la noción de *ethos barroco* como una peculiaridad del comportamiento histórico en América Latina. Considera que en la modernidad capitalista el ser humano requiere crear estrategias que le permitan sobrevivir y neutralizar la contradicción propia de la época. Esta contradicción, mencionada líneas atrás, se da entre la forma de vida natural (valor de uso) y la forma de valor (valor de cambio), hecho que crea un desgarramiento en el ser humano porque su comportamiento se ve condicionado a lógicas contrapuestas: la cualitativa del mundo de la vida, que sucumbe casi siempre a la lógica cuantitativa del valor.¹⁵ Al sujeto

14 Esta radicalidad política y teórica llevó a Echeverría, por ejemplo, a tener grandes diferencias conceptuales y políticas con los miembros representativos de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt por sus claras conciliaciones con el liberalismo burgués. Muestra de ello son sus confrontaciones conceptuales con Habermas y Axel Honneth, quienes asumen que sus teorías filosóficas y políticas (acción comunicativa y de lucha por el reconocimiento) son realizables desde la forma social existente del capitalismo.

15 "El encuentro del espíritu del capitalismo, visto como la pura demanda de un comportamiento humano estructuralmente ambicioso, racionalizador y progresista, con la ética protestante (en su versión puritana calvinista), vista como la pura oferta de una técnica de comportamiento individual en torno a una autorreproducción productivista y una autosatisfacción sublimada, es claramente una condición necesaria de la organización de la vida civilizada en torno a la acumulación de capital" (Echeverría, 1998, p. 36).

no le queda de otra que vivir dentro de esta contradicción que es inevitable, pues el modo de producción capitalista se impone constantemente con eficiencia y eficacia:

La manera barroca de vivir en el capitalismo, el ethos moderno, es, como otros, un modo de comportamiento que le permite al ser humano neutralizar esa contradicción capitalista, prácticamente insoponible. Lo que hay de peculiar en el ethos barroco es que implica, en cierta medida, un momento de resistencia, que está dado, me parece, en el hecho de que defiende el aspecto cualitativo, o la forma natural de la vida, incluso dentro de los procesos mismos en que ella está siendo atacada por la barbarie del capitalismo. (Sigüenza, 2011, p. 84)

La forma de resistir del ethos barroco posibilita la creación de mundos imaginarios en afirmación del elemento cualitativo de la vida, es decir, el valor de uso, una tradición de defensa de la vida natural y la protección de la naturaleza cualitativa del mundo. Tiene que ver con el modo como los indios se inventan, junto con los españoles, una manera de sobrevivir o de cohabitar de forma “civilizada” en América, una vez que estos fueron abandonados por España. Si bien los antiguos códigos culturales fueron devorados por el código civilizatorio vencedor de los europeos, este proceso se llevó a cabo de tal forma que lo que se reconstruyó resultó ser algo completamente diferente del modelo esperado: una civilización occidental europea sostenida en su núcleo por los restos del código indígena que debió asimilar.

El *ethos barroco* surge en el momento en el que, jugando a ser europeos, imitando a los europeos, poniendo en escena lo europeo, los indios montaron una representación de la que ya no pudieron salir, en la cual incluso nosotros nos encontramos todavía como parte de ese proceso. Desde esta perspectiva, en palabras del autor, se podría decir que:

El término *ethos* tiene la ventaja de su ambigüedad o doble sentido: invita a combinar, en la significación básica de “morada y abrigo”, lo que en ella se refiere a “refugio”, [...]. Conjunta el concepto de “uso, costumbre o comportamiento automático” [...]. (Echeverría, 1998, p. 37)

El *ethos barroco* opera entonces como una forma de rebelión dentro de la subordinación al capital, y lo hace activando la teatralización de la vida, impulsando las dimensiones de lo imaginario, construyendo mundos ficticios. De esa manera, puede rescatar, al menos por unos instantes, la riqueza cualitativa de la vida, aun en medio de la devastación que implica el sacrificio al que estamos expuestos en manos del capital y su lógica de acumulación. *Para el ethos barroco el rescate de lo lúdico y lo festivo es esencial como elemento que reivindica lo humano.*

No obstante, el *ethos barroco* mantiene una particularidad que es necesario aclarar: la postura asume una protección del valor de uso, aunque no se revele contra la valorización del valor. El ser humano necesita buscar una salida diferente:

Es más bien el decidir o tomar partido —de una manera que se antoja absurda, paradójica— por los contrarios a la vez; es decir, en realidad, el resolverse por la traslación del conflicto entre ellos en un plano diferente, en el que el mismo —sin ser eliminado— quede trascendido. (Echeverría, 1998, p. 176)

El *ethos barroco* es, entonces, una elección por rebasar la contradicción entre valor de uso y valor de cambio; es un vivir otro mundo dentro de ese mundo, poner el mundo entre paréntesis para crear uno nuevo. Si bien es una forma de resistencia, una costumbre, un actuar que resiste al sacrificio de la forma natural de vida desde una zona estratégica en relación con su contrario (forma de valor), ello no implica la renuncia a un proyecto crítico de superación del capitalismo.

La puesta en práctica de este *ethos barroco* se muestra en el proceso de mestizaje vivido en la América colonial. Allí, afirma Echeverría (1998), prevaleció una forma muy particular de comportamiento: “consistía en no someterse ni tampoco rebelarse o, a la inversa, en someterse y rebelarse al mismo tiempo” (p. 181). Esta estrategia les permitía no perecer en el proceso de colonización, pero a su vez reivindicar su identidad indígena. Esta elección les dejaba a los indígenas y esclavos africanos tener una alternativa diferente a la obligada denigración o suicidio, un recurso a la prefiguración de un futuro posible:

Por un lado, la aceptación de las formas civilizatorias y el cumplimiento de leyes y disposiciones políticas del imperio eran llevados a tal extremo en la práctica cotidiana, que ponía a las mismas en una crisis de vigencia y legitimidad [...]. Por otro lado, la resistencia, la reivindicación de la identidad americana, era cumplida de manera tan radical, que obligaba a ésta a poner a prueba en la práctica el núcleo de su propuesta civilizatoria, a refundarse y reconfigurarse para responder a las nuevas condiciones históricas. (Echeverría, 1998, p. 181)

A partir de lo anterior, la estrategia barroca de los indígenas y esclavos se materializó en una nueva forma de economía puramente ilegal y contraventora que rebasaba la política económica asfixiante de la Corona: “La ‘economía-mundo’ en gestación no sacaba su fuerza del desacato de la legalidad y la institucionalidad económicas establecidas sin, por el contrario, el uso y el abuso que hacía de las mismas” (Echeverría, 1998, p. 182).

Ahora bien, si estas prácticas del *ethos barroco* se recontextualizan es posible construir una modernidad diferente a la capitalista, un nuevo proceso que permita la reconciliación de las culturas, hasta de las europeas:

Hay que aprender de la experiencia de estos dos tipos de mestizaje¹⁶ y construir algo completamente diferente. Construir una nueva asociación de hombres libres, una sociedad plenamente moderna, es decir, que esté más allá de la época de la escasez, más allá de la época de la necesidad del sacrificio, que es una época a la que pertenecen tanto la cultura occidental como las culturas ancestrales indígenas. (Sigüenza, 2011, p. 86)

Ideas pedagógicas a partir del pensamiento de Bolívar Echeverría: producir un *ethos* barroco

Algunos aspectos que se pueden potenciar desde la educación o a partir de procesos formativos, derivados del pensamiento de Echeverría, son los siguientes:

1. *Las reflexiones críticas requieren orientarse a una comprensión de la realidad social, política y económica del capitalismo para develar las condiciones negativas de la sociedad: empobrecimiento, desigualdad, explotación, marginación, entre otras. A partir del acercamiento y la comprensión de estas situaciones y condiciones de las poblaciones, se pueden transitar las reflexiones hacia la comprensión de la crisis planetaria que se ha desencadenado con el capitalismo, una crisis civilizatoria que se manifiesta en la descomposición de las relaciones sociales, el empobrecimiento y la exclusión social, entre otros efectos.*

16 Echeverría expone dos procesos de mestizaje: “[...] criollo y autóctono. Tanto del mestizaje criollo de los indios que se dejaron devorar, como del mestizaje autóctono de los indios que pretendieron devorar las formas y la técnica europea, ambas experiencias son, sin duda, esenciales, pero no en el sentido fundamentalista de que son pueblos que pueden enseñarnos cómo vivir, sino en el de que pueden colaborar en la invención de nuevos modos de vivir. A lo que hay que añadir que esas culturas ancestrales eran culturas igualmente autoritarias e igualmente enfrentadas a la naturaleza, como las occidentales, en los puntos más fundamentales. Eran culturas que se basaban también en el sacrificio del individuo, tanto como la cultura cristiana, que construían sus mundos maravillosos sobre la base de una represión muy radical. Entonces, reconstruir las formas de usos y costumbres ancestrales no es solo volver a formas de una ‘democracia’ comunitaria, sino también volver a formas de convivencia autoritarias” (Sigüenza, 2011, p. 86).

2. Echeverría realiza una exigencia importante a las organizaciones sociales y a los colectivos críticos: situarse *en oposición completa, radical y coherente contra el capitalismo y frente a la realidad social y política que naturaliza la explotación del hombre*. El objetivo fundamental de la crítica exige una actitud de resistencia y rebeldía, y situar a los sujetos en una oposición radical a estas condiciones que se quieren naturalizar. El mismo llamado se hace a los profesores y líderes sociales o comunitarios, es necesario que en los procesos educativos que orientan expliquen esa otra parte de la modernidad que se sustentaba bajo los principios de justicia social, equidad, libertad, razón e igualdad; se trata de desmitificar el modelo capitalista como fin único y como algo invariable.
3. *Se propone que profesores y organizaciones sociales orienten sus procesos educativos hacia saberes emancipadores*, por ejemplo, hacer evidentes los conflictos entre las diferentes fuerzas sociopolíticas para conocer la capacidad que tienen de incluir las condiciones necesarias para la materialización de la libertad de los sujetos; discutir en planos de realidad la contradicción entre valor de uso y valor de cambio, en los sentidos ya explicados líneas atrás; adelantar análisis y balances periódicos de las luchas políticas y sociales que se lleven a cabo; incluir en los contenidos el estudio de las revoluciones y experiencias de emancipación adelantadas para recoger las lecciones aprendidas.
4. *Bajo la noción de ethos barroco, es posible estudiar el proceso de mestizaje de los indígenas y las prácticas de resistencia de los indígenas y esclavos en los procesos de colonización que vivieron los pueblos de nuestra América*; reconocer sus experiencias de no sometimiento y las formas de rebelarse para no someterse; analizar los procesos de mestizaje criollo y autóctono; conocer y actualizar las otras formas de economías emergentes no formales que están emergiendo.
5. *Para el ethos barroco el rescate de lo lúdico y lo festivo es esencial como elemento que reivindica lo humano*. Se sugiere también

realizar el análisis de su identidad y las formas de protección de la naturaleza y la riqueza cualitativa de la vida; rescatar tanto prácticas y experiencias lúdicas festivas de afirmación que tejen sus relaciones sociales, como las formas alternativas de economía de los indígenas.

Las anteriores iniciativas y temas propuestos por Echeverría sirven de base para indagar y conocer otras experiencias que adelantan grupos y comunidades, a la vez que pueden servir de base para crear otras formas potencialmente emancipatorias, así sea de manera incipiente.

Pensamiento crítico en Boaventura de Sousa Santos: reinventarnos desde las epistemologías del Sur

La constante preocupación de Boaventura de Sousa Santos por realizar un proyecto epistemológico desde el Sur, sus análisis acerca de las condiciones sociales y políticas en Latinoamérica, y los aportes teóricos y prácticos que ha hecho a los movimientos sociales le han dado un merecido lugar como representante del pensamiento latinoamericano, aunque su origen sea europeo.

La propuesta crítica de De Sousa Santos de la epistemología desde el Sur es un intento por superar lo que él ha considerado el *pensamiento abismal*, que “[...] consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles” (De Sousa Santos, 2010a, p. 11). Estas distinciones son establecidas mediante una línea radical que divide la realidad social entre un universo que está de este lado de la línea con otro universo del otro lado de la línea.

El autor portugués caracteriza la modernidad occidental como un paradigma sociopolítico que se constituye bajo la tensión entre regulación social y emancipación social. Sin embargo, esta dicotomía entre regulación y emancipación solo se hace posible

en las sociedades metropolitanas, pues sería imposible aplicarlas a sociedades coloniales, dado que en estos lugares (los de los colonizados) fue aplicada la dicotomía entre apropiación y violencia.

El *pensamiento abismal* genera una serie de distinciones y radicalizaciones: “Las intensas distinciones visibles que estructuran la realidad social en este lado de la línea están erguidas sobre la invisibilidad de la distinción entre este lado de la línea y el otro lado de la línea” (De Sousa Santos, 2010a, p. 13). El otro lado de la línea es el reino sin ley, más allá de la legalidad y la ilegalidad, más allá del presupuesto científico moderno de la verdad/falsedad.

Estas formas de negación de las distinciones presentes en este lado de la línea resultan en una ausencia radical de la humanidad, un modo de subhumanidad moderna: “La exclusión es así radical y no-existente, como subhumanidad no son candidatos concebibles para la inclusión social” (De Sousa Santos, 2010a, p. 18).

Para este autor (2010a), dichas características de las distinciones son tan verdaderas hoy como lo fueron en la época colonial. Las líneas del pensamiento abismal¹⁷ separan lo humano de lo subhumano:

Hoy como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas. Hoy como entonces, la imposibilidad de la copresencia entre los dos lados de la línea se convierte en suprema. Hoy como entonces, la civilidad legal y política en este lado de la línea se presupone sobre la existencia de una completa incivilidad en el otro lado de la línea. (De Sousa Santos, 2010a, p. 19)

Ahora bien, esta distinción no solo se establece en el ámbito político, sino también en lo epistemológico. En este sentido, todo

17 “Guantánamo es hoy una de las más grotescas manifestaciones de pensamiento legal abismal, la creación del otro lado de la línea como una no-área en términos políticos y legales, como una base impensable para el gobierno de la ley, los derechos humanos, y la democracia” (De Sousa Santos, 2010a, p. 19).

conocimiento tiene una trayectoria que va desde un punto A (ignorancia) hasta un punto B (saber). Teniendo en cuenta la distinción ya tratada, se distinguen dos tipos de conocimiento: uno de regulación (CR) y uno de emancipación (CE):

La ignorancia en el CR es *caos*, ser ignorante es vivir en un caos de la realidad incontrolada e incontrolable, ya sea en la naturaleza o en la sociedad; y conocer, saber, es *orden*. La trayectoria del CR va del caos al orden. Saber es poner orden en las cosas, en la realidad, en la sociedad. [...]

Sin embargo, el CR pasó a dominar, y cuando lo hizo fue recodificando en sus propios términos el CE. Lo que era conocimiento-saber (autonomía solidaria) pasó a ser en el CE una forma de caos (la solidaridad entre las clases es peligrosa, la solidaridad en el pueblo es una forma de caos que es necesario controlar), y por lo tanto, lo que era “conocimiento” pasó a ser en el CR “ignorancia”. Y, por el contrario, lo que era “ignorancia” en el CE pasa a ser “saber” en el CR, o sea: el colonialismo pasa a ser una forma de orden. (De Sousa Santos, 2006, pp. 44-45)

El malestar y la indignación han llegado a su punto máximo, y los efectos perversos de la modernidad y el incumplimiento de las grandes promesas son evidentes. La promesa de la libertad no fue satisfecha, los índices de violencia son alarmantes:

La violencia sexual en contra de las mujeres, la prostitución infantil, los niños de la calle, millares de víctimas por causa de las minas antipersonales, la discriminación en contra de los adictos a las drogas, de los homosexuales y de los enfermos de sida, los juicios a civiles por parte de jueces sin rostro en Colombia y en Perú, la limpieza étnica y el chauvinismo religioso son algunas de las manifestaciones propias de la diáspora de la libertad, algunos de los eventos a través de los cuales la libertad ha sido entorpecida o simplemente denegada. (De Sousa Santos, 2007, p. 17)

Algunos objetos de crítica propuestos por De Sousa Santos

Ante esta y otras problemáticas, el autor asegura que es necesario construir otro tipo de racionalidad que permita reinventar la teoría crítica según nuestras necesidades y contexto. Para De Sousa Santos (2007), *la teoría crítica concibe la realidad como un campo de posibilidades*, “[...] siendo precisamente la tarea de la crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado” (p. 16).

El análisis crítico de la realidad tiene como base que la situación actual puede ser transformada, que es posible la construcción de alternativas capaces de superar los hechos que resultan criticables. Situamos a continuación algunos desafíos y líneas de acción para la crítica hoy:

Desafíos del pensamiento abismal: luchas contra la racionalidad monocultural

Desde el pensamiento de De Sousa Santos, la renovación de la teoría crítica implica enfrentar algunos desafíos:

El primer desafío se expresa en la necesidad de reinventar la utopía crítica a partir de las posibilidades que se encuentran en el conocimiento emancipador; se requiere caminar hacia la utopía crítica que supere el sentimiento de resignación y la creencia de que no hay alternativas viables. La crítica orientada a la emancipación permite superar un problema propio de la modernidad y su proceso de colonización: *el silencio*.

Como advertimos en Mignolo, Quijano y en otros autores como Echeverría, el contacto de la cultura occidental con otras culturas fue colonial y de desprecio, y silenció y destruyó en buena parte las significaciones de esas comunidades: “No es posible el diálogo simplemente porque la gente no sabe decir: no porque no tenga qué decir, sino porque sus aspiraciones son impronunciables” (De Sousa Santos, 2006, p. 47). Uno de los desafíos de la educación es contribuir a *hacer a hablar al silencio*

de una manera que produzca autonomía y liberación para que no continúe reproduciendo las ausencias.

El *segundo desafío* establecido por De Sousa Santos (2006) es la necesidad imperiosa de desarrollar *subjetividades rebeldes* diferentes de las subjetividades conformistas; aquí coincide con las propuestas de Hinkelammert: la cuestión fundamental es encontrar formas que permitan intensificar la voluntad de acción. Para este autor, todo conocimiento contiene un elemento de *logos* y un elemento de *emoción o sentimiento*, bien sea de repugnancia o amor. Considera que es necesario desarrollar las dos corrientes de nuestra vida: la corriente fría y la caliente; la primera es aquello que no nos permite ser engañados tan fácil por la hegemonía y la segunda es importante para no desistir en la lucha por la emancipación.

En las estructuras de poder que pertenecen a la corriente fría se pueden distinguir seis espacios de poder en la relación *espacio-tiempo* que ameritan ser estudiados críticamente: 1) el espacio-tiempo *doméstico* en el que se manifiestan formas de poder patriarcales o de exclusión por género; 2) el espacio-tiempo de *producción*,¹⁸ cuyo modo de poder es la explotación (extracción de plusvalía); 3) el espacio-tiempo de la *comunidad*, su forma de poder se evidencia en la clasificación desigual de quienes pertenecen o no a la comunidad; 4) el espacio-tiempo del *mercado*, en el que la forma del poder se manifiesta en el carácter fetichista de la mercancía; 5) el espacio-tiempo de la *ciudadanía*, su forma de poder

18 Boaventura de Sousa Santos encuentra en este espacio de poder un problema importante que es necesario reconocer: "La difusión social de la producción y el aislamiento político del proletariado en la producción, ayudaron en los últimos veinte años, a hacer social y políticamente menos importante lo cotidiano del trabajo asalariado, una evolución a la que por demás, contribuyeron los científicos sociales a desviar su atención analítica tanto de la brutalidad de las relaciones concretas de producción (la violencia de los ritmos de producción; la coacción física y psicológica contra los trabajadores; la degradación de las condiciones de los lugares de trabajo, concretamente de las condiciones de seguridad y salubridad), como de la brutalidad de las relaciones en la producción (las rivalidades y la competencia, la delación y los hurtos entre trabajadores: la degradación moral de las relaciones frente a frente y el aislamiento autístico como exigencia para sobrevivir)" (De Sousa Santos, 1998, p. 333).

es la dominación; 6) el espacio-tiempo *mundial en cada sociedad* hace referencia al intercambio comercial y cultural desigual entre los países imperialistas y los subdesarrollados.

Un *tercer desafío* se relaciona con el propósito de crear una epistemología desde el Sur. Este proyecto se hace posible a partir de una sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias:

Por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. [...] Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. (De Sousa Santos, 2010b, p. 22)

Para entender esta epistemología es necesario saber lo que es el Sur. Dice De Sousa Santos (2006, p. 50): “Hay que crear ese Sur contrahegemónico, y el pos-colonialismo es, a mi juicio, muy importante, pues tiene también una tercera idea: las estructuras de poder se ven mejor desde los márgenes”. El autor propone analizar las estructuras de poder de la sociedad latinoamericana, así como las prácticas de colonialismo que se han dado históricamente en estas comunidades: el “[...] colonialismo son todos los trueques, los intercambios, las relaciones, donde una parte más débil es expropiada de su humanidad” (De Sousa Santos, 2006, p. 50).

El autor distingue cinco lógicas de los modos de *producción de ausencias* que responden a una *racionalidad monocultural*. La *primera* es el modo de producción de la no existencia más fuerte; deriva de la *monocultura del saber*, que “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (Santos, 2010a, p. 22). En este sentido, la ciencia y la estética se convierten en cánones exclusivos de producción. Todo aquello que no cumpla con los criterios establecidos es declarado inexistente.

La *segunda lógica* es la *monocultura del tiempo lineal*, la cual refiere a la concepción de que la historia tiene un solo sentido y dirección; esta ha sido formulada de diferentes maneras: progreso, globalización, desarrollo, modernización. “Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación con lo que es declarado avanzado” (De Sousa Santos, 2010b, p. 22). En esta forma de producción de ausencias también se ubican las comunidades subdesarrolladas, premodernas o tradicionales.

La *tercera lógica* es la *clasificación social* que se da mediante una naturalización de las diferencias. “Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica” (De Sousa Santos, 2010b, p. 23).¹⁹

La *cuarta lógica* de producción de inexistencias es la *escala dominante* en la modernidad occidental; la escala adoptada que determina la irrelevancia de las demás es lo *universal* o lo *global*. Lo universal se relaciona con el ámbito de la ciencia y la teoría científica, aquellas realidades que son independientes de contextos específicos; por lo general, estos elementos o leyes independientes hacen parte del reino de la naturaleza. El problema surge cuando son los contextos, los elementos o los contenidos sociales y políticos los que adoptan cierto carácter de independencia o abstracción, como lo han hecho nociones como el mercado o la propiedad privada. La globalización es una escala que adquirió una significativa importancia en los diversos campos sociales: “Se trata de la escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales” (De Sousa Santos, 2010b, pp. 23-24).

19 Estas dos formas de clasificación son decisivas para que la forma de relación capital/trabajo se globalice; la no existencia es definida como una inferioridad insuperable que no puede constituirse como una alternativa creíble para los que son considerados superiores.

La *quinta lógica* de no existencia es la que se genera mediante la *lógica productivista*, asentada en la monocultura del sistema de producción capitalista:

En los términos de esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que mejor sirve a ese objetivo. Ese criterio se aplica tanto a la naturaleza como al trabajo humano. La naturaleza productiva es la naturaleza máximamente fértil dado el ciclo de producción, en tanto que trabajo productivo es el trabajo que maximiza la generación de lucro igualmente en un determinado ciclo de producción. (De Sousa Santos, 2010b, p. 24)

Sociología de las emergencias y las ausencias: iniciativas de transformación

Otro rasgo de la sociología transgresiva, en tanto acción urgente para la crítica hoy, es lo que Boaventura cataloga como *sociología de las emergencias*, que “[...] consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal [...] por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas” (De Sousa Santos, 2010b, p. 24). La sociología de las emergencias se entiende como una investigación que permite identificar las alternativas y las posibilidades concretas. Este proceso investigativo ayuda a la *sociología de las ausencias* a ampliar y contrarrestar las problemáticas del presente, uniendo aquellos relatos de no existencia que han sido sustraídos por la razón eurocéntrica, en tanto la *sociología de las emergencias* favorece y orienta este presente ampliado a una posibilidad futura clara y concreta.

En palabras de De Sousa Santos (2010b, p. 26):

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación

simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones.

Así pues, las dos sociologías están estrechamente relacionadas, dado que entre más experiencias se reconozcan en el presente o se rescaten de la no existencia, más experiencias serían posibles y fortalecidas en el futuro: “Cuanto mayor fuese la multiplicidad y la diversidad de las experiencias disponibles y posibles (conocimientos y agentes), mayor sería la expansión del presente y la contracción del futuro” (De Sousa Santos, 2007, p. 106).

Antes de exponer algunas experiencias, conviene indicar que los campos sociales de disponibilidad y posibilidad de estas tienen como propósito construir propuestas contrahegemónicas orientadas a fortalecer un gran cúmulo de experiencias históricas que nuestra América provee; buena parte de estas emerge en las márgenes de la producción capitalista y existe como alternativa posible.

Los campos sociales que tienen mayor probabilidad de multiplicidad de posibilidades y de diversidad de experiencias son los siguientes:

Experiencias de conocimiento. Según el autor:

Las experiencias más ricas en este dominio se dan en la biodiversidad (entre la biotecnología y los conocimientos indígenas o tradicionales), en la justicia (entre jurisdicciones indígenas o autoridades tradicionales y jurisdicciones modernas, nacionales), en la agricultura (entre la agricultura industrial y la agricultura campesina o sustentable), en los estudios de impacto ambiental y tecnológico [...]. (De Sousa Santos, 2007, p. 106)

Experiencias de desarrollo y producción. Una respuesta son las iniciativas locales o globales de producción y distribución, como las cooperativas, los sistemas sostenibles de agua y tierra, la apropiación de tierra por parte de campesinos sin tierra o comunidades

de pescadores que luchan contra la sociedad de mercado,²⁰ “[...] formas de redistribución social basadas en la ciudadanía y no en la productividad; experiencias de comercio justo contrapuestas al comercio libre; luchas por los parámetros de trabajo; [...] y el nuevo internacionalismo obrero” (De Sousa Santos, 2007, p. 107).

Experiencias de reconocimiento. Bajo el sistema capitalista dominante suceden prácticas de exclusión y no reconocimiento: racismo, xenofobia, sexismo, clasismo. En los márgenes de este sistema emergen como posibles experiencias y prácticas sociales y políticas de carácter anticapitalista multiculturalismos progresistas o ecologías anticapitalistas que, además de reconocer dichas injusticias, promueven la construcción de otras formas de relación.

Experiencias de democracia. Mediadas por el diálogo y en medio de los conflictos entre el modelo de democracia hegemónico (democracia liberal burguesa), emergen con otros modos de planificación participativa y descentralizada formas diferentes de comunidades y de deliberación, comunidades indígenas y rurales o participación activa de la sociedad sobre decisiones de carácter político, cultural o tecnológico. Estas comunidades de orden local y regional han emprendido iniciativas

[...] basadas en modelos alternativos de democracia, en donde las tensiones entre el capitalismo y la democracia, y entre la distribución y el reconocimiento vuelven a tener vida y se convierten en energía positiva generadora de nuevos contratos sociales más justos y más comprensivos [...]. (De Sousa Santos, 2007, p. 235)

Orientar la reconstrucción del multiculturalismo progresista desde el lenguaje de la emancipación

Otra propuesta desarrollada por De Sousa Santos (2010b), que está orientada a la *reconstrucción del lenguaje de la emancipación*,

20 Para este autor, una sociedad de mercado es moralmente repugnante y de prácticas mediadas por postulados de competencia, eficacia y eficiencia.

es la formulación de una política de derechos humanos²¹ distinta a la hegemónica liberal, que se conciba desde una perspectiva intercultural, es decir, “[...] como parte de una amplia constelación de luchas y discursos de resistencia y emancipación en vez de como la única política de resistencia contra la opresión” (p. 63).

Actualmente los derechos humanos se conciben bajo la modalidad de un localismo globalizado (Occidente globalizado), como una globalización desde arriba. La reconstrucción intercultural de los derechos humanos permite proyectar y fundamentar, desde una globalización de segundo tipo, una globalización desde abajo: “Para poder funcionar como una forma de globalización cosmopolita, contrahegemónica, los derechos humanos deben ser reconceptualizados como multiculturales” (De Sousa Santos, 2010b, p. 67).

Algunas condiciones planteadas por el autor para construir un multiculturalismo progresista²² que aporte a una nueva construcción de los derechos humanos son las siguientes:

Desde la completud a la incompletud. La reformulación de los derechos humanos exige generar un diálogo intercultural que inicia con un momento de desencanto con la propia cultura: “El momento de desencanto implica un entendimiento previo de la existencia y posible relevancia de otras culturas y se traduce en una conciencia no reflexiva de la falta de completud cultural” (De Sousa Santos, 2010b, p. 84). Lo que se busca es cierta conciencia autorreflexiva de la incompletud cultural de los sujetos y de las culturas en diálogo; tomar conciencia de la incompletud abre el paso a procesos de diálogo entre comunidades.

21 Boaventura concibe los derechos humanos como herramientas de lucha y exigencia social de las fuerzas progresistas al momento de reformular políticas emancipatorias, llenando el vacío dejado por la no aplicación o creación de políticas sociales.

22 “[...] el multiculturalismo progresista, tal como lo entiendo, es una precondition para una relación equilibrada y mutuamente reforzante entre la competencia global y la legitimidad local, los dos atributos de una política contrahegemónica de derechos humanos en nuestro tiempo” (De Sousa Santos, 2010b, p. 67).

El corpus de los derechos humanos exige recoger las apreciaciones de la multitud de pensadores críticos de los diferentes países: africanos, latinoamericanos, asiáticos, hindúes, entre otros:

Esta multiculturalización del corpus podría intentarse en varias áreas: equilibrando los derechos individuales y colectivos, otorgando más sustancialidad a los derechos sociales y económicos, relacionando los derechos con los deberes y abordando la relación entre ese corpus y los sistemas económicos. (De Sousa Santos, 2010b, p. 85)

De versiones culturales estrechas a versiones amplias. Las culturas no son entidades monolíticas, sino que encierran una gran variedad de significaciones que necesitan ser aprovechadas y reconocidas en la formulación de los derechos. No obstante, esto no implica un relativismo cultural en el que todas las apreciaciones son válidas, pues sería contradictorio reconocer posicionamientos o tradiciones reaccionarias e intolerantes. De las diferentes versiones que puede albergar una cultura es necesario escoger la que represente un mayor círculo de reciprocidad y armonía con las demás.

De tiempos unilaterales a tiempos compartidos. Promover el diálogo consensuado e intercultural con los demás. En este sentido, no habrá nada irreversible en el proceso multicultural:

La reversibilidad del diálogo es de hecho crucial para evitar que se pervierta hacia una clausura cultural recíproca no meditada o hacia una conquista cultural unilateral. La posibilidad de la reversión es lo que hace que el diálogo intercultural sea un proceso político abierto y explícito. (De Sousa Santos, 2010b, p. 86)

De socios y temas unilateralmente impuestos a socios y temas elegidos mutuamente. Se propone que los temas abordados en el proceso de diálogo intercultural se seleccionen y acuerden mutuamente. Además, se espera promover un proceso de reconocimiento histórico, cultural y político de las culturas involucradas que sea decisivo en la emergencia de alteridades significativas.

De la igualdad o diferencia a la igualdad y diferencia. El principio básico de este imperativo transcultural es el siguiente: “[...] tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad” (De Sousa Santos, 2010b, p. 87). Este es un principio que busca ser aceptado por todos los involucrados en el proceso de diálogo intercultural a fin de superar las diferentes formas de clasificación social jerárquicas, como la desigualdad entre desiguales, la explotación laboral o el reconocimiento desigual que se evidencia en el racismo o sexismo.

Ideas pedagógicas a partir del pensamiento de De Sousa Santos

Podríamos decir que buena parte de la obra de este autor contiene propuestas educativas que pueden ser retomadas en procesos formativos. De modo sumario enunciaremos algunas:

Asumir la construcción de conocimiento emancipatorio como compromiso y desafío a partir de las experiencias producidas en y desde el Sur

Desde las epistemologías del Sur, la obra de De Sousa Santos concita a reconocer las alternativas que se están construyendo desde abajo, las cuales se espera puedan superar el estado actual de lo instituido como verdades establecidas e inmodificables. Además, alienta a provocar rupturas en lo establecido, y a orientar las reflexiones y acciones hacia la superación de hechos que afirman el sometimiento y la discriminación de los sujetos por condiciones de clase, posición social, género, raza, etnia, entre otros.

De otro lado, espera alentar, a través de diferentes proyectos (de aula, institucionales, comunitarios), la creación de alternativas viables. Propone a los científicos sociales que las experiencias sociales y educativas que estén *ausentes* se introduzcan como alternativas, que se visibilicen las experiencias y los saberes pedagógicos locales (*geopedagogías*), y que se sistematicen las

experiencias por los actores y autores de estas (maestros, comunidades, instituciones de pensamiento crítico o movimientos sociales).

En suma, la convocatoria es para dar voz a aquellas experiencias de movimientos sociales que históricamente han sido excluidos, y reconocer los actores ignorados y los logros conseguidos. De manera general, un conocimiento emancipatorio busca comprender y visibilizar las prácticas emancipatorias que se lleven a cabo desde el Sur y en los diferentes ámbitos educativos, sociales, ambientales, de género y multiculturales.

Orientar la crítica a la producción de praxis emancipatoria, que actúe a favor de erradicar los silencios que impiden producir autonomías

Los procesos educativos pueden incluir entre sus propósitos “dar voz a los excluidos”, escuchar a quienes por temor no logran exponer sus ideas, e impulsar el reconocimiento de los pueblos y grupos sociales excluidos. Es importante que la construcción colectiva de conocimiento logre erradicar las formas de silencio y exclusión que se han instalado en los diferentes espacios formativos y políticos.

Esta es también tarea de los movimientos y las organizaciones sociales: implementar espacios de decisión y discusión participativos que posibiliten el empoderamiento de pueblos y grupos excluidos, y generar lazos de apoyo colectivo con movimientos de mujeres, indígenas, de género, socioambientales para promover el intercambio de experiencias. Esto permite, además de romper los silencios, la construcción de memoria histórica de los grupos minoritarios y excluidos que han sufrido por años tanto la violencia directa como las formas culturales y sociales que esta adopta en la desigualdad social, la inequidad, la explotación y el control, por lo que es necesario que la resistencia y las vivencias de estas poblaciones sean visibilizadas.

Otra forma de lograr tal visibilización es la construcción de tejidos y relaciones entre la academia y los movimientos sociales

para promover el análisis político, teórico y metodológico de las formas políticas construidas a partir de las luchas feministas, los territorios ancestrales y otros actores para reconocer sus iniciativas emancipadoras.

Contribuir a configurar subjetividades rebeldes
diferentes a las subjetividades conformistas
que genera el sistema capitalista

La formación de subjetividades rebeldes implica un cambio de paradigma en la teoría crítica, pues no existe un único actor de transformación social ni un principio único. Los rostros que han sufrido la explotación y la dominación son múltiples, al igual que las formas de resistencia. En este sentido, toda forma de pensamiento crítico requiere pasar por una crítica al conocimiento mismo: conocer y reconocer al otro como interlocutor válido, como sujeto de conocimiento, un principio que Boaventura de Sousa establece como *solidaridad*. Con ayuda de estos elementos el pensamiento crítico aumenta la tensión existente entre acción conformista y acción rebelde.

Incluir contenidos y acciones orientadas a conocer
simultáneamente lo que es el Sur hegemónico y
los posibles contrahegemónicos emergentes

La convocatoria a los actores educativos es a asumir como práctica la lectura crítica de contenidos, competencias y estándares impuestos por otros, sin que medien consultas, reconocimientos de los contextos y participación de los sujetos educativos. Por ejemplo, es necesario reconocer que hasta ahora, con pocas excepciones, se enseña la historia oficial que tiene de suyo la intención de que nos reconozcamos colonizados porque sí, una historia de fracaso y sujeción que quiere seguir naturalizada, negando nuestras potencias devenidas de nuestras raíces amerindias.

También se crea la necesidad de generar proyectos alternativos de emancipación a partir de procesos de formación e investigación que permitan conocer aquellos relatos que no han tenido

existencia por la razón eurocéntrica, estudios que contribuyan a crear posibilidades para construir otras condiciones sociales, políticas y económicas.

Por ejemplo, es importante conocer experiencias que han tejido confianzas y reconocimientos a partir del diálogo entre diferentes actores y comunidades para aprender de estas; rescatar la riqueza que se encuentra en el saber tradicional de la naturaleza y contrastarla con la biotecnología; contrastar los postulados de la justicia indígena con las propuestas de las jurisdicciones modernas, entre la agricultura industrial y la campesina sustentable. Estas comparaciones alimentan los discernimientos críticos que contribuyen a formar subjetividades otras. También se requiere conocer formas de planificación participativa y descentralizada que favorezcan a grupos comunitarios, formas de deliberación de comunidades indígenas y afros que den señales de participación activa de la comunidad en la toma de decisiones, entre otras acciones.

Para De Sousa Santos la acción política y crítica hoy se establece desde la sociología de las emergencias. La metodología de la *sociología de las emergencias*, que tiene por finalidad generar investigaciones para identificar y visibilizar alternativas, es una buena propuesta para ser adoptada por organizaciones e investigadores sociales; consiste en una ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen tendencias y experiencias que permitan maximizar la esperanza. Boaventura identifica que los campos sociales con más probabilidad y diversidad de experiencias se dan en el contexto del conocimiento, el desarrollo y la producción, el reconocimiento, la democracia, entre otros.

Adelantar experiencias de gestión de conocimiento local y desde el Sur

Promover mecanismos de promoción de conocimiento que permitan desarrollar procesos de reflexión dialógica para la formación, la investigación y la comunicación de diferentes epistemes solidarias, críticas, sentipensantes, decoloniales, feministas y alternativas. Así mismo, es necesario romper el miedo y los

condicionamientos para iniciar tránsitos que permitan encuentros entre las personas y el conocimiento, en los que se reconocen como sujetos marcados por la desigualdad, la diferencia, la pluralidad y la violencia. Para que esto se logre es importante asumir una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico, y confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha.

Para ello hay que reconquistar la creatividad e imaginación dialógica en el proceso de conocer y de actuar, respondiendo, así, a la necesidad y urgencia de visibilizar la multidimensionalidad de la realidad social que no se agota en los parámetros indicados e impuestos por la tecnocracia neoliberal, en donde prevalecen aspectos rígidos, inflexibles, abstractos y cuantificables, expresos en protocolos y reglamentaciones que solo buscan hacer visibles y seguras las inversiones y negocios de transnacionales, tecnoburócratas o políticos corruptos. (Ghiso, 2017, p. 256)

La construcción dialógica, colaborativa y solidaria de conocimiento rompe con los intereses hegemónicos de negar, silenciar, homogenizar y neutralizar todo intento de autenticidad y autonomía. Estas experiencias se vienen negando en sociedades excluyentes, guerreristas, colonialistas y patriarcales, formas sociales que se basan en la competitividad, la individualidad, la regulación, el control y la desconfianza del otro. Pero lo más importante es que la construcción de conocimiento dialógico y solidario permite encontrar y ser consciente de los límites, lo condicionado, lo desigual, entre otros. Reconocer límites y potencias permite cambiar modos, paradigmas, formas hegemónicas y coloniales, condiciones para potenciar la imaginación y experimentar otros caminos posibles de conocimiento:

Uno de los retos de los procesos de construcción de conocimiento dialógico/solidario es justamente el de seleccionar y decidir tópicos pertinentes a estudiar; para ello hay que recurrir a la memoria y a la

inserción experiencial, sentipensante y solidaria —emancipadora— de los sujetos participantes, procurando que no se desliguen del mundo de la vida, de la cotidianidad, del contexto y de los entornos donde desarrollan sus prácticas sociales. Es ese nosotros que indaga dialógicamente el que enfrenta problemas, tensiones, conflictos; es por ello que no se desliga de los hechos que causan indignación e inconformidad. (Ghiso, 2017, p. 258)

Experiencias de desarrollo y producción. Uno de los campos sociales que más ha desarrollado prácticas y experiencias críticas es el de las formas alternativas de producción, economía y desarrollo, otras modalidades de colaboración que buscan poner frente a los efectos excluyentes del capitalismo teorías y prácticas basadas en la asociación económica entre iguales, el bien común, la propiedad solidaria y la sostenibilidad ambiental. Al igual que el campo social del conocimiento, es importante que estas prácticas alternativas de producción se multipliquen a lo largo de Latinoamérica: formas de relación social, de desarrollo y económicas basadas en la autonomía, democracia participativa, igualdad, equidad, justicia social y solidaridad.

Los espacios de difusión y producción de conocimiento son múltiples: formas comunitarias de producción, desarrollo sostenible, bienestar social, recuperación de empresas por trabajadores, prácticas agrícolas de autosostenimiento, entre otras. La preocupación actual por el cambio climático y las grandes restricciones y depredaciones de los recursos naturales está obligando a la reformulación del modelo de desarrollo, por eso hoy se hace necesario encontrar otros indicadores y finalidades diferentes al crecimiento económico. El objetivo es avanzar en la construcción de procesos, y en la reflexión de los procesos, métodos y contextos de cada iniciativa.

Las nuevas formas de desarrollo y producción locales y situadas sobreponen la vida y la recuperación de la dignidad humana como principio y centro fundamental del desarrollo alternativo. El “bien vivir” de los sujetos no puede limitarse a las formas económicas,

abarca la integralidad correspondiente a lo político, lo social y lo cultural. No habrá un desarrollo alternativo sin un componente ético y político que dé sentido a las nuevas relaciones sociales:

Afirmar que ponemos a la persona en el centro es, fundamentalmente, abrazar la opción de trabajo por y para las personas excluidas. Tenemos que apostar sin tapujos por la dignidad humana, poniendo a las personas en el centro de nuestro trabajo. Se trata, en definitiva, de humanizar los modelos, de dotarles de una dimensión de trascendencia y espiritualidad entendida de una manera amplia; como sentido de vida, como razón de existir. La defensa de la vida, en las condiciones actuales, significa el punto de partida para generar un “desarrollo integral” capaz de transformar a la persona en su dimensión individual y en sus relaciones colectivas y comunitarias. (Alboan, 2007, p. 16)

Poner en el centro al individuo no corresponde a repetir la lógica del capital, sino a procurar porque el ser humano recupere su subjetividad, su dignidad y sus lazos sociales; también es necesario desarrollar las capacidades y las condiciones necesarias para la promoción integral y la plenitud en la relación de la persona consigo misma, con su entorno y con la naturaleza. La defensa de la persona y su dignidad nos lleva necesariamente a insistir en la defensa de los derechos fundamentales, pues las formas alternativas de producción permiten la justicia social, el bien común, la autonomía de los pueblos, y la participación activa y productiva de los demás sujetos.

Experiencias de reconocimiento y democracia. La acción de construir prácticas de reconocimiento de los pueblos históricamente excluidos por el pensamiento hegemónico exige visibilizar tanto las formas de resistencia y protesta de cada comunidad, como sus vivencias, implicaciones e interacciones políticas y culturales. El reconocimiento ha de darse en un sentido amplio: sus formas de relación social, sus prácticas solidarias, el respeto de sus derechos,

su valoración positiva de contribución social. Exige, entre otras acciones, reconocer los aportes sociales y de lucha política, los relatos de vida y sufrimiento, sus representaciones y sus tradiciones, y ampliar el ejercicio de reflexión y análisis de estas comunidades para la construcción de nuevas formas democráticas desde lo comunitario.

La lucha por la democracia y la diversidad implica una doble tarea: primero, la denuncia constante de las limitaciones de la democracia liberal, un sistema represor, ineficiente y reproductor de las desigualdades sociales y subordinado a los intereses del capital; segundo, rescatar otras formas de experiencias democráticas que tengan por base la diversidad para desnaturalizar la idea de la democracia liberal. Exige además el reconocimiento de una amplia gama de sectores sociales y sujetos:

Estos sujetos presentan diferentes formas de organización y participación política y contribuyen a crear otra cultura política mediante la construcción de saberes de lucha que se expresan de muchas formas (por vía oral, afectiva, dialógica, etc.): el negro, el migrante indocumentado, el campesino, el indígena, el trabajador informal, etc. (Bonet, 2017, p. 27)

Las luchas por la democracia y el reconocimiento de la diversidad amplían los espacios de debate y diálogo político, lo que abre paso a acciones participativas comunitarias y extrainstitucionales: calles, asambleas, fábricas, redes sociales y escuelas. Por otra parte, es indispensable ampliar y ser constantes en las diferentes formas de ejercicio popular y ciudadano que desbordan los límites de la democracia burguesa e insuficiente: marchas, bloqueos, ocupaciones, desobediencias civiles y pacíficas, performances artísticos.

La epistemología del Sur busca sensibilizar sobre la importancia de la manifestación política de los ciudadanos, exige nuevas fórmulas de producción y valoración de conocimientos científicos y populares, y nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento de las

comunidades que han sufrido sistemáticamente las injusticias y desigualdades del modelo neoliberal. Por último, la construcción de nuevos imaginarios y prácticas democráticas y emancipadoras permite plantear la relación entre la democracia, la pluralidad y la interculturalidad (o multiculturalidad), una relación de intercambio en condiciones de igualdad de conocimientos y aprendizajes entre individuos y grupos sociales.

Abordar los debates acerca de la formulación y los alcances de los derechos humanos como marco de acción para las regulaciones de convivencia

En consonancia con los planteamientos de Hinkelammert, se requiere ampliar la perspectiva de los derechos más allá de la concepción liberal. Pedagógicamente se puede incorporar un proceso de revisión/reflexión/formulación de derechos de los sujetos, en el cual prime, por encima de todo interés, el reconocimiento pleno de su humanidad y su dignidad plena. Los derechos desde un sentido multicultural tienen la responsabilidad de proteger las libertades y su libre capacidad de elección; también proteger las tradiciones y los marcos culturales de los diferentes pueblos, a saber, los valores religiosos, la cultura lingüística y nacional, que permiten a los individuos ser lo que son, elegir lo que realmente desean y cómo desean vivir.

Lo cultural está estrechamente ligado a las opciones y decisiones del individuo, es un elemento de identidad de los sujetos, de ahí que sea necesario que, en la discusión por la reformulación de los derechos humanos, los derechos culturales tengan reconocimiento. Históricamente el diálogo intercultural en los derechos humanos ha sido desigual; las sociedades occidentales con gran poderío militar, político y económico interactúan con otras formas de desarrollo que en algunos casos están completamente desvinculadas a la vida de Occidente. Lo anterior resulta en un proceso de imposición, colonialismo y explotación. Por el contrario, el diálogo que es necesario implementar surge de la necesidad de reconocer

y vincular los derechos humanos desde la pluralidad personal, comunitaria y civilizatoria, en razón de sus valores, sus prácticas y su valoración positiva.

De Sousa Santos (2002) establece una serie de condiciones para la transformación de los derechos humanos: *primero*, superar la discusión sobre el universalismo y el relativismo cultural: “Contra el universalismo debemos proponer diálogos interculturales sobre preocupaciones isomórficas. Contra el relativismo, debemos desarrollar criterios procedimentales interculturales para distinguir las políticas progresistas de las reaccionarias, el apoderamiento del desapoderamiento, la emancipación de la regulación” (p. 68). *Segundo*, se necesita encontrar aspiraciones y preocupaciones similares de dignidad humana entre las diferentes culturas y considerarlas un derecho fundamental. Por último, se requiere elevar la consciencia de la incompletud cultural a su máximo posible para construir una concepción multicultural de los derechos humanos; la incompletud puede ser vista como una oportunidad y una posibilidad, no como algo negativo de las culturas.

Por otra parte, la transformación teórica y práctica de los derechos humanos como derechos legítimos y globales parten de dos ejes fundamentales: el primero consiste en la transformación de los derechos humanos como un instrumento efectivo de redistribución social, pues el predominio de las estructuras globales del capitalismo constituye un gran obstáculo para la universalidad de los derechos: “Su alcance universal se ve cuestionado por los millones de seres humanos que, privados de las garantías que ofrece el contrato social, viven en estados de naturaleza hobbesianos en los que imperan la inseguridad, la hostilidad y la ausencia de paz” (Bonet, 2009, p. 195). El segundo hace énfasis en que la construcción de los derechos humanos se formulen desde un multiculturalismo emancipatorio, cuyo principio sea el diálogo intercultural, el pluralismo, el mestizaje y las diferencias culturales: “El multiculturalismo emancipador o progresista que defiende Boaventura de Sousa, en cambio, está basado en el reconocimiento recíproco entre culturas

e identidades, sin la necesidad de haber una cultura dominante que amolda, dicta, impone y normaliza los hábitos culturales y las reglas de convivencia” (Bonet, 2009, p. 196). En este sentido, es importante considerar que las culturas y los valores sociales son abiertos, dinámicos y conflictivos. Esta versión del multiculturalismo aboga por un principio de igualdad económica, política y social que se traduce a su vez en oportunidades materiales, igualdad y justicia social:

Por otra parte, el multiculturalismo emancipatorio también es consciente de que la igualdad por sí misma no es suficiente, por eso reclama que el derecho a la igualdad esté bien articulado con el derecho a la diferencia. En virtud de ello, no tan solo reconoce las diferencias externas entre las culturas, sino también las diferencias internas de cada cultura. Es más, afirma la posibilidad de construir una vida en común más allá de las diferencias por medio de la celebración de diálogos interculturales de conocimiento y reconocimiento a través de los cuales las culturas en diálogo aprendan a respetar las diferentes concepciones de la vida y la dignidad humanas. (Bonet, 2009, p. 197)

El pensamiento crítico en González Casanova: superar la sociología de la explotación

El pensamiento crítico de Pablo González Casanova se desarrolla en torno a su proyecto histórico-social y político, catalogado como *sociología de la explotación*, con el que constata la necesidad de construcción de una democracia real con representación efectiva del pueblo. La sociología de la explotación señala la necesidad de recuperar los valores revolucionarios del marxismo para configurar una verdadera democracia política y económica. En su condición de ciudadano y político, el autor asume y exhorta a los demás a la responsabilidad ético-política y al compromiso social; desde estos principios políticos, se enfrenta al poder.

Algunos objetos de crítica en la obra de González Casanova

Sitúa la problemática de la sociología de la explotación

González (2009) toma posición política y establece principios irrenunciables; hace suyo el rigor de la investigación y del método para el fortalecimiento de proyectos sociales y políticos de los que hacen parte los sujetos sociales. Su propuesta democrática y su trabajo intelectual crítico se complementan con una ciencia comprometida con los valores de emancipación, liberación y socialismo. El autor *identifica la noción de explotación con un proceso de mundialización*, de evolución constante y de características globales de la economía-mundo-capitalista, es decir, “[...] el creciente predominio de organizaciones que se articulan en estructuraciones de carácter mundial o global y que afectan la vida del conjunto de la especie humana y de la naturaleza” (p. 158).

Estas organizaciones corresponden a sistemas autorregulados que dan un carácter general de relación determinada y determinante de los sujetos, la historia y la política del sistema capitalista. Considera que la noción de explotación permite plantear y resolver (como tarea de las alternativas) el problema global de los explotados, la biósfera y la vida en la Tierra.²³ Igualmente, sirve para el análisis sistémico e histórico; para la comprensión de situaciones y acciones políticas concretas; para el estudio de la organización y reorganización de los mercados y sus implicaciones desde los sistemas políticos tanto de beneficencia como de represión social o de fragmentación de la consciencia.

23 Su enorme potencial teórico pasa por establecer puentes “[...] entre el análisis estructural y el histórico; entre las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales; entre la enajenación económica y la teórica o ideológica; entre las luchas políticas, las utopías y los intereses creados deseosos de mantener las relaciones de explotación y capaces para ello no solo de los máximos actos de represión, sino de cooptación, mediación y mediatización mercantil, política, tecnológica, laboral, organizativa, estructural y sistémica” (González, 2009, p. 159).

La relación entre la explotación con las prácticas de consumo y el factor de pobreza global se identifica o parte del postulado de que no hemos abandonado del todo nuestro comportamiento animal:

Acceptar que vivimos en un mundo en que una parte muy pequeña de los habitantes se enriquece a costa de la gran o inmensa mayoría y que, a la manera de muchas especies más, organiza con tal propósito todo tipo de depredaciones y de subsistemas parasitarios y “coloniales”, es algo que los seres más poderosos de la tierra y sus distintos *achichinches*²⁴ niegan y vuelven a negar incluso en formas desdeñosas y con un gran *selfcontrol*. (González, 2009, p. 161)

El autor considera necesario resaltar que las diferentes reformas del capitalismo *han alterado los términos originales de la explotación y la han mediatizado de diferentes maneras*, reorganizando de manera constante las prácticas de colonialismo. En este sentido, la nueva estructura de la explotación que se presenta en los distintos sistemas y subsistemas de relación social opera en distintas partes y de diferentes maneras, pero con un funcionamiento de conjunto.

El cambio también significó una redefinición de lucha política y social, establecida ahora desde cuatro conceptos principales: la *plusvalía*; el *excedente*; el *comercio de mercancías, dineros y capitales*; y la *distribución del capital*. Así pues, “La plusvalía se refería a un valor creado por el trabajador del que este solo recibía una parte, representada por el salario, mientras de la otra se apropiaba el capitalista” (González, 2009, p. 164). El excedente de producción, por su parte, hace ver que los monopolios del capital y el imperia- lismo disponen de este para la inversión en la industria militar, la publicidad, la burocracia y el despilfarro consumista. En cuanto al intercambio desigual de mercancías, los países de

[...] las periferias transmiten más valor del que reciben, lo que permite a los países centrales aumentar los ingresos y prestaciones a sus

24 Acompañante incondicional y servil, obedece sin protestar.

trabajadores y sumar al incremento tecnológico de la producción los ingresos del nuevo multicolonialismo a fin de disminuir las contradicciones y las luchas internas más peligrosas. (González, 2009, p. 165)

Todos estos hechos referidos a la explotación y la distribución de la riqueza están ligados a transformaciones en la estructura del poder y la política, e incluso a cambios en las mediaciones y represiones políticas y sociales. Significa que la mediación y la represión terminaron siendo más eficaces, y los diferentes actores y sectores sociales de lucha fueron cooptados por el capital. Con esto, las grandes empresas y monopolios lograron un alto nivel de protección al contar con grandes recursos financieros y tecnológicos, consiguiendo cooptar o burocratizar los líderes sociales y desviar los objetivos de la lucha: “A partir de ellos controlaron al Estado propio en las decisiones principales para preservar y ampliar la acumulación, empezando por los mercados monetarios y financieros, un poder más a su disposición” (González, 2009, p. 166).

Otro aspecto de la distribución se materializa en la jerarquización de la clase obrera, que va desde los trabajadores altamente cualificados (aristocracia obrera) hasta los excluidos. De esta última categoría se destacan los trabajadores informales, los ilegales, los desposeídos, los marginados, entre otros, los cuales corresponden, para el autor, a la categoría de pobres:

De los “pobres” y “extremadamente pobres”, excluidos y desposeídos, surge hasta nuestros días una enorme población que “se ofrece a trabajar como sea y en lo que sea”, en condiciones óptimas para sus empleadores: se trata de los explotados de la tierra que oscilan entre ser explotados y ser excluidos, aunque generalmente solo se hable de ellos como “pobres” y “extremadamente pobres”, en un ocultamiento institucional y “humanitario” de la explotación universal. Sus bajos salarios, sus largas jornadas de trabajo, la intensidad de su trabajo, la carencia de todo tipo de derechos y prestaciones, la falta de garantías mínimas de higiene, salubridad y seguridad en los lugares de trabajo, y la facilidad con que habiendo perdido todos sus derechos

como trabajadores y como ciudadanos pierden sus empleos, siempre precarios, son característicos de estos trabajadores en un mundo de explotación y sin lucha de clases. En ese mundo subsisten los explotados por la clase hegemónica sin que los explotados actúen como clase contra quienes los oprimen y dominan. (González, 2009, pp. 167-168)

En suma, la política de distribución del neoliberalismo supo reprimir y sortear sus crisis mediante sistemas de gastos y de salarios focalizados; es decir, la movilidad, la estratificación y los avances en materia de derechos y salarios no beneficiaron a toda la clase trabajadora, sino únicamente a poblaciones localizadas: puntos estratégicos y nichos que ayudan a la contención social y política de las masas.²⁵

Lo anterior tuvo diferentes implicaciones: la política de distribución sacó la lucha por la explotación de las fábricas al incluir los nuevos sujetos desposeídos y excluidos; sin embargo, según la estratificación producida en la misma clase obrera se dividió el movimiento sindical en patronales e independientes:

Las políticas de distribución se combinaron con fenómenos también estructurales de cooptación, corrupción, represión y metamorfosis de los líderes, de las organizaciones de trabajadores y las organizaciones populares, antiimperialistas o socialistas, incluidos muchos de los Estados y aparatos estatales que surgieron de los movimientos obreros, populares y revolucionarios. Para triunfar sobre ellos, las clases dominantes convirtieron a buena parte de sus integrantes en copartícipes de la refuncionalización del “capitalismo de Estado” o del “socialismo de Estado” hasta su recuperación e integración al

25 “Esa política, basada en la teoría y técnica de sistemas autorregulados, no solo se combinó con la de los trabajadores informales sedentarios y migrantes, o con la del fomento de guerras tribales, religiosas, étnicas, y de otras hegemónicas y electrónicas, sino con nuevas políticas de solidaridad o *caridad transnacional*, que permitieron acabar con muchas instituciones de seguridad social del Estado benefactor *sin provocar* reacciones o rebeliones unificadas de los empobrecidos.” (González, 2009, p. 168)

capitalismo neoliberal, monopólico e imperialista ya convertido en capitalismo global. (González, 2009, pp. 168-169)

En términos generales, son millones los pobres que bajo la experiencia comprueban las dinámicas de la explotación; no obstante, muchos de ellos aún no relacionan su situación de pobreza con la acumulación de la riqueza en pocas manos y con el hecho de que trabajan para otros:

Pero grandes cantidades tienen una conciencia, y una vivencia confirmada en su vida diaria, del carácter universal de la explotación, en que los caciques y mercaderes locales, apoyados por sus guardias blancas y paramilitares se apoyan también en los gobiernos nacionales y transnacionales para imponerles precios muy bajos a sus productos y muy altos a los que tienen que adquirir en los mercados [...]. (González, 2009, p. 171)

Una conciencia similar se está constituyendo en los trabajadores industriales, profesionales y calificados al notar que sus prestaciones sociales, sus esfuerzos colectivos y sus derechos se van reduciendo constantemente. La deuda externa de los diferentes países subdesarrollados aumenta sin avanzar en sus derechos sociales y laborales; por el contrario, predomina la inseguridad laboral, de salud, alimento y educativa. La explotación global generada por el capitalismo es perfeccionada y extendida por el neoliberalismo; así, la gran inmensa mayoría de trabajadores mantiene en el miedo constante entre el desempleo y un trabajo asalariado sin garantías:

Todos los hechos anteriores no solo prueban que el fenómeno de la explotación de unos hombres por otros continúa siendo un problema característico de la humanidad; prueban que es un fenómeno universal, característico del capitalismo global que subsume al imperialismo monopólico, que erosiona o destruye las distintas experiencias de capitalismo de Estado o de Estado benefactor y las del socialismo

de Estado o “socialismo realmente existente”, así como a las que entre uno y otro surgieron en la periferia mundial impulsadas por distintas formas de nacionalismo revolucionario. (González, 2009, p. 177)

El segundo eje de la crítica se refiere a la necesidad de transitar hacia la construcción de una democracia global para todos y afianzar nuevas luchas que la sostengan

González es reiterativo en afirmar que los fenómenos sociales y políticos dan cuenta de la necesidad de una nueva crítica de nuestro contexto latinoamericano actual; igualmente, ratifica la necesidad de repensar las políticas sociales contra la pobreza y la redistribución del excedente, el producto, y el sistema de producción de bienes y servicios. El autor asegura que actualmente se da un enfrentamiento que corresponde al desarrollo de tres tipos de crisis:

1) La crisis económica, 2) la crisis hegemónica y 3) la crisis sistémica. Estas tres crisis corresponden a tres tipos de políticas que necesariamente —obligadas por los acontecimientos— se enlazan entre sí y dan lugar a: a) la política económica alternativa, b) la política hegemónica alternativa y c) la política antisistémica alternativa. (2009, pp. 177-178)

No obstante, el vector principal de estas alternativas tiene bases históricas en experiencias anteriores; por tanto, se plantea la necesidad de *construir una democracia para todos con aspiraciones globales*, la cual asuma métodos y procedimientos “[...] de respeto al pluralismo religioso, étnico e ideológico, en sus propias organizaciones de cúpula y base, procurando extenderlas a la sociedad civil y a la lucha hegemónica de la sociedad civil” (González, 2009, p. 178).

A partir de esto, se podría iniciar la construcción de frentes de lucha por el poder democrático desde las bases y desde los diferentes sujetos sociales. Se requiere emprender las luchas alternativas desde distintas partes del mundo y de forma múltiple a través de

colectivos y redes sociales, cuyo horizonte sea desenmascarar los dispositivos, las tácticas, las estrategias, y los sistemas de dominación, acumulación y distribución del capitalismo.

González (2009) plantea que las diferentes formas de democracia materializadas en la historia reciente han sido muy limitadas y tienden a reducirse a intereses particulares de clase. La representación y participación en estos sistemas solo incluyen a ciertas cooperaciones, partidos parlamentarios, corporativismos, clientelismos, elites locales y regionales, pero la mayoría de la población sigue sufriendo de marginación y exclusión.²⁶

La lucha por una democracia para todos exige rescatar los postulados de un gobierno para las mayorías, el respeto por el pluralismo político y cultural, y la participación real y efectiva de los pueblos y las comunidades en la toma de decisiones; además, dicha lucha necesita trazar planteamientos humanísticos y científicos sobre la forma de organización del poder y de la sociedad desde otras lógicas. Esta perspectiva de democracia implica una renovación de las ciencias sociales en la construcción y creación de teorías y nuevas formas de comprensión de las realidades sociales. Así mismo, reclama la instalación

[...] de un nuevo paradigma histórico de democracia universal no excluyente, con connotaciones morales y prácticas, humanistas y científicas, utópicas y políticas; con reestructuraciones de los intereses particulares y de los intereses generales; con mediaciones e interacciones propios de un sistema de sistemas o red de redes auto-dirigidos y autocreadores, que se comuniquen desde varias civilizaciones y con ellas. (González, 2009, p. 219)

26 De los diferentes proyectos políticos, González resalta el proceso político y social de Cuba; considera que allí todavía se mantiene una relación cercana entre los cuadros y las bases sociales centrada en una moral que enfoca la lucha comunista entorno a la emancipación de las bases populares. Resalta igualmente que la participación democrática de la población cubana aumentó por la formación y por los proyectos de organización de las bases, lo cual es fruto de las políticas de seguridad nacional y de justicia social acordadas para la población más vulnerable.

Para el autor, el papel de las ciencias es preponderante en la construcción de una democracia para todos y universal, dado que su creación teórica y sus estrategias prácticas y políticas necesitan superar a las teorías y experiencias pasadas. Como parte del proyecto, se tendrán que precisar los conceptos medulares de libertad, justicia social, tolerancia, entre otros, con mediaciones y participación de la sociedad civil. Así las cosas, historias (experiencias pasadas) y proyectos (programas alternativos actuales) se reafirmarán en las diferentes vertientes humanistas que se concretan en distintas regiones:

Historia y proyecto plantearán los problemas de respetar los valores universales y el derecho a las diferencias, y de crear redes de acción social y política con entidades autónomas capaces de autorregulación, de autorreparación, de autoadaptación, de autorréplica, de autorrecreación. Las entidades autónomas y las redes que integren deberán ser capaces de enfrentar y vencer los intereses que determinan los fenómenos de depredación, parasitismo, explotación, marginación, discriminación, exclusión, empobrecimiento y destrucción de los recursos naturales no renovables (y renovables), así como de las “cosas vivientes y autoconscientes”, a que los seres humanos quedan reducidos en un sistema mundial cosificador. (González, 2009, pp. 221-222)

El autor afirma que proyectos de estas magnitudes necesariamente tendrán que enfrentar conflictos y obstáculos de diferentes posiciones: reformistas, defensistas, demócratas, reaccionarios, burgueses, burócratas, fascistas, entre otros; por ello, las diferentes organizaciones, redes autónomas y sus integrantes necesitan estar alerta y tener especial cuidado con los peligros de mediatización y cooptación de los individuos, además de la ya acostumbrada guerra de baja intensidad que combina la destrucción física, política y moral de los sujetos.

Advierte también que es imposible e ingenuo creer que el neoliberalismo tendrá cierto “milagro económico” y construirá una solución social, verdadera y democrática. Por el contrario, lo que en

realidad se dará es un complejo proceso de luchas por la igualdad, la libertad, la dignidad y la democracia, en la exigencia de una justicia social, política y económica, y en contra de la exclusión, el empobrecimiento, el parasitismo financiero y la explotación. La mejor forma de plantear estas luchas

consistirá en construir, en la teoría y en la realidad, la alternativa que combine reformas y revoluciones, y que replantee la gran problemática de las organizaciones y las luchas vinculadas a los sistemas autorregulados, a sus posibilidades y límites en un universo social en que el orden precede al desorden y éste al orden en un movimiento y una dialéctica que son más complejos e interactivos que los de cualquier paradigma anterior, político o científico. (González, 2009, p. 225)

El tercer eje que propone el autor para pensar la crítica se orienta a repensar y redimensionar el papel de “las nuevas ciencias” que coadyuvaron a la instalación y el afianzamiento del modelo económico hacia la construcción de organizaciones con capacidad de agenciar alternativas sociales

Según este autor, los sistemas autorregulados encontraron una fundamentación en las ciencias positivas y en las matemáticas; igualmente, se vincularon las ciencias cognitivas basadas en una epistemología de la organización:²⁷

A partir de la organización, las nuevas ciencias concibieron la política, la economía y la guerra como *sistemas* y como *complejos*. Los sujetos corporativos y sus redes utilizaron las nuevas ciencias para conocerse

27 Buena parte de las ciencias actuales se desarrollaron en la posguerra, después de la Segunda Guerra Mundial, y nacieron del vínculo entre la academia y las organizaciones militares: “Los nuevos planteamientos de las ciencias se concentraron en sistemas autorregulados y adaptativos destinados a alcanzar metas, objetivos o fines, y a crear las condiciones, los medios y técnicas para lograr propósitos” (González, 2009, p. 358). Estos planteamientos se trazaron en relación con los problemas del poder, de la defensa y ataque, de la innovación, de la competencia, de la maximización de utilidades, entre otras.

a sí mismos a fin de adaptarse y adaptar los contextos en que actúan como corporaciones y complejos. El complejo militar-industrial de Estados Unidos fue el primero en utilizar las nuevas ciencias y las tecnociencias con el propósito de mejorar sus objetivos esenciales de seguridad, dominación y acumulación. (González, 2009, pp. 358-359)

Las nuevas ciencias y las tecnociencias fueron determinantes para las políticas de dominación de las grandes potencias a nivel mundial; además, con ayuda de ellas se llevaron a cabo prácticas y acciones de mediación, cooptación y reestructuración de las bases sociales, la ciudadanía, los obreros, la democracia y los movimientos de sociales de emancipación: “Afinaron sus artes de redefinir, de desintegrar, de desestructurar esas categorías desestructurando y reestructurando a los individuos y grupos de las mismas: líderes, clientelas, nuevos ricos, aristocracias obreras, elites de Tercer Mundo” (González, 2009, p. 359).

El sistema dominante utilizó estos conocimientos a su antojo, reprimió levantamientos burgueses o burocráticos, enfrentó y cooptó todo lo que pudo de los movimientos sociales alternativos y emergentes. En este sentido, González (2009) encuentra una de las grandes razones de expansión y fundamentación del capitalismo:

El triunfo global del capitalismo es en gran medida atribuible al desarrollo de las tecnociencias y de las ciencias de la complejidad. Ambas permitieron a las clases dominantes una nueva forma de imperio mundial y de colonias regionales y empresariales conocidos como “neoliberalismo”, como “globalización” y como “neocolonialismo” o “poscolonialismo”. (González, 2009, p. 360)

El núcleo hegemónico de las potencias mundiales, en conjunto con sus complejos militares y científicos, instaló dispositivos y redes a nivel mundial integrados por oligarquías y burguesías nacionales para la concreción del capitalismo y el neoliberalismo. Diferentes organizaciones internacionales (la Organización del Tratado del Atlántico Norte —OTAN—, la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económicos —OCDE—, el Fondo Monetario Internacional —FMI—, la Organización Mundial del Comercio —OMC—) empezaron a operar como tecnócratas al servicio de la oligarquía, las élites locales, la burguesía nacional y el imperialismo:

La globalización derivó en un nuevo conjunto de relaciones formales e informales del imperialismo y el “poscolonialismo”. Su trama obedece, de hecho, a una articulación más eficiente de las dependencias internas y externas del capitalismo mundial, bajo el dominio de las grandes compañías y de las grandes potencias articuladas entre sí como complejos transnacionales y multisectoriales con autonomías relativas y disciplinas férreas a conveniencia. (González, 2009, p. 361)

En este orden, argumenta González, muchos de los métodos que las nuevas ciencias utilizan son parte fundamental de la fuerza del capital, y el pensamiento crítico, alternativo y antisistémico está abocado a hacer uso de ellos de forma crítica:

En esa circunstancia, las categorías del pensamiento crítico tienen que desestructurar y reinterpretar a las nuevas ciencias y su papel en la lucha de clases y contra el imperialismo o el Imperio, así como sus mutaciones y mediaciones. También tienen que plantearse los problemas de la alternativa sistémica o del sistema alternativo y de la construcción del socialismo con democracia y de la democracia con socialismo, objetivo humanista que se delinea cada vez como una alternativa universal, nacional y local vinculado a las luchas por la liberación, la independencia y la autonomía. (González, 2009, p. 395)

Se espera que las nuevas ciencias y las tecnociencias puedan repensarse y redireccionarse en tal medida que sirvan para los propósitos del pensamiento crítico emergente. En palabras del autor, es necesario someterlas a una crítica rigurosa; adicionalmente, “[...] se requiere dominar su lógica y su técnica para defenderse de ellas, o para utilizarlas y adaptarlas al proyecto liberador” (González,

2009, p. 364). Un aporte importante es rescatar el legado teórico y crítico del marxismo y de los grandes líderes de los movimientos emancipatorios, al igual que los desarrollos conceptuales en torno a la soberanía, la independencia, la identidad de las naciones y las comunidades, la cultura de la liberación local, regional, nacional y global.

Un cuarto eje del pensamiento crítico del autor se orienta a revisar y rediseñar las nuevas ciencias para transitar hacia la construcción de alternativas desde otras racionalidades

La revisión de las nuevas ciencias exige hacer visibles los legados y relatos importantes para alimentar el pensamiento otro; las nuevas ciencias podrán redefinir las existentes para incluir las acciones de emancipación, sobrevivencia, resistencia y defensa de sus condiciones propias. Para el estudio de las alternativas y su relación con las nuevas ciencias es importante la interdefinición²⁸ que se da en los procesos humanos, sus relaciones y los actores.

La tarea más importante que afrontan las fuerzas alternativas para construir proyectos antisistémicos es

[...] revisar y construir su propia historia como cultura concreta de la liberación humana, rescatando en sus respectivos contextos la memoria, los proyectos y las experiencias de sus ciudadanos, pueblos y trabajadores, sus formas específicas y comunes de lucha por objetivos democráticos, nacionales, laborales, gubernamentales, sociales, étnicos en las distintas regiones del mundo, empezando

28 "Los sistemas dominantes redefinen a los dominados y éstos a aquéllos, mientras unos y otros redefinen sus relaciones internas y externas. Esas redefiniciones o reestructuraciones ocurren entre dialécticas y diálogos, conflictos y consensos, enfrentamientos y negociaciones, rupturas y acuerdos. Los sistemas autorregulados, adaptativos y creadores redefinen y reestructuran a conjuntos de subsistemas que los integran; también redefinen y reestructuran al sistema del que forman parte y a sus contextos" (González, 2009, p. 366).

por sus propios países y poblados, por la intimidad de las culturas, clases y organizaciones en que se mueven. (González, 2009, p. 363)

Con base en los análisis de Jeffrey Pfeffer (1992) sobre la organización y la dirección productiva de la política de una empresa, se requiere controlar aquello que divide y debilita a los líderes, para con ello dar oportunidades iguales a los dirigentes para que sean aliados de clase. También es posible reducir la variación entre salarios y distribuir de forma más equitativa los recursos. “Esas y otras medidas de ‘igualdad entre iguales’ pueden superar la política de ‘influencias’ y de confrontaciones, las argumentaciones falaces e incluso mentirosas y maniobreras, los ocultamientos de datos que derivan en análisis incompletos y en malas decisiones [...]” (González, 2009, p. 367).

Lo primordial, advierte el autor, es que estos fundamentos puedan ser extrapolados al análisis y fortalecimiento de las alternativas: sus propuestas de distribución igualitaria, la toma de decisiones compartida, el reconocimiento de los puntos de vista y las diferencias de opinión han de realizarse con el respeto a los actores sociales y sus respectivas culturas: “Lo principal es que se manifiesten en formas *constructivas* a fin de que todos se unan a la organización de la que forman parte con base en una ‘visión común’ y en una ‘conciencia general de los peligros que a todos amenazan’” (González, 2009, p. 368).

Aquí cabe recordar que las clases dominantes se han redefinido a lo largo de la historia para imponerse y ganar, un complejo tanto de empresas, mercados, estados y tácticas militares, como de técnicos que mantienen sus intereses de clases:

El actor emergente en la globalización neoliberal empezó a redefinirse con muchos actores —ciudadanos, trabajadores y pueblos. Evolucionó de lo local a lo mundial, pasando por lo nacional y lo regional. Su articulación abarcó y abarca, en ciernes, una comunidad

hecha de muchas comunidades, una unión hecha de muchas uniones nacionales, transnacionales e internacionales, y una organización de organizaciones y redes sociales, políticas y culturales entre cuyos proyectos prioritarios destaca el respeto a las diferencias y a las autonomías para la interdefinición y construcción de la unidad en la diversidad. (González, 2009, p. 370)

Ante estas realidades, se requiere que las comunidades, colectivos, movimientos y organizaciones de acción crítica utilicen los recursos de las nuevas ciencias para construir unidad y fortalecimiento de los distintos actores y sus expresiones sociales y políticas, sin olvidar que los sistemas autorregulados utilizan formas de readaptación para reclutar, cooptar e integrar nuevos sujetos y colaboradores del gobierno, las empresas o el mercado.

Por esta razón, las alternativas necesitan pensarse en las bases y en las márgenes: “[...] se necesitará construir, fuera de los aparatos del Estado y al margen de la toma del poder, las relaciones sociales alternativas y realmente autónomas que asuman políticas macro-micro liberadoras comunes y diferenciadas según las circunstancias y contextos” (González, 2009, p. 373).

Un cambio prioritario que es necesario agenciar es la revisión de las relaciones sociales de dominación y subordinación²⁹ a fin de recomponerlas y reestructurarlas hacia relaciones de reconocimiento, redes de relaciones con objetivos claros, articulados y coherentes de emancipación. Su construcción y difusión se realizará desde lo local a lo global, o a la inversa, lo cual corresponde a procesos de difusión y hegemonía en la producción de nuevas relaciones sociales. Al decir del autor, es importante tener en cuenta que:

29 “En estos sistemas los componentes (o integrantes) aceptan estar subordinados a la unidad compuesta (o integrada) sin que ésta los considere como externos ni los componentes o integrantes piensen que las instrucciones u órdenes vienen de afuera. Internalizan instrucciones y órdenes en actos intuitivo-reflexivos. Las *hacen propias*” (González, 2009, pp. 374-375).

En las organizaciones alternativas emergentes aparece una relación dialógica distinta de la propaganda o la publicidad que caracterizaran a las organizaciones alternativas y dominantes del pasado. Las organizaciones emergentes combinan difusión y diálogo con enseñanza y aprendizaje. La información y el conocimiento son relaciones que se realizan entre “sujetos mediante símbolos” o con “actos significativos”. (González, 2009, p. 375)

Finalmente, y como quinto eje, el autor convoca a construir otras formas de relaciones y afianzar procesos de organización colectiva

Otro elemento importante que el autor propone para pensar las nuevas ciencias y que contribuye a la praxis crítica emancipatoria es el afianzamiento o la configuración de la identidad³⁰ política y colectiva de los sujetos, conservar un núcleo de valores y propósitos que cree lazos de afinidad y entramado. Así mismo, se requiere construir formas de reconocimiento, respeto y autonomía de los integrantes de las organizaciones sociales a partir de acciones como la autorreflexión y cooperación: “De la autonomía de la organización se regresa a la autonomía de la comunidad y de la persona” (González, 2009, p. 376). Otro elemento de importancia para la construcción de alternativas es la mezcla entre lo viejo y lo nuevo en la fundamentación de las nuevas ciencias.

Aquí cabe otra advertencia: el autor asegura que mientras la empresa capitalista utiliza toda su eficacia para maximizar tanto sus poderes y su dominación, como sus utilidades y sus posesiones, las organizaciones críticas no han alcanzado tal cometido. No obstante, en medio de esta organización jerárquica,

30 “En los sistemas autorregulados, adaptativos y autopoieticos dominantes, las organizaciones complejas procuran mantener su identidad *utilizando las inestabilidades* internas y contextuales *para redefinir*, con sus componentes y no al margen de ellos, *las relaciones de dominación y producción*” (González, 2009, p. 371).

[...] las aportaciones más significativas para la epistemología de las organizaciones emergentes y alternativas son aquellas que se refieren a la supervivencia, a la promoción o expansión de las organizaciones, a su adaptabilidad según los contextos en que operan, a la reestructuración de sus relaciones existentes —internas y externas— y a la creación de nuevas relaciones y estructuras comunicativas, sociales, económicas, políticas, ecológicas, culturales, en el interior de las propias organizaciones, en las redes complejas que las articulan y en los contextos en que actúan. (González, 2009, pp. 385-386)

Siguiendo nuestra línea de argumentación, la articulación y la operatividad determinantes de los sistemas de dominación entre el conocer-hacer pueden ofrecer elementos importantes a los movimientos alternativos. Se destaca, por ejemplo, el trabajo multidisciplinario entre actores con diversos marcos ideológicos y culturales. Para la acción común de los sujetos de la organización alternativa es preciso dominar distintos tipos de diálogo y de interpretación para el acuerdo y la cooperación. Igualmente, es necesario “[...] privilegiar la *investigación orientada a la acción* y a sus *procedimientos*, y el volver a ella cada vez que se cae en discursos circulares (eludiendo argumentaciones escolásticas o goces declarativos)” (González, 2009, p. 386).

También propone destacar las experiencias colectivas de la alternatividad y “[...] *alentar la creación de conocimientos*, una creación vinculada al aprendizaje tanto de lo *nuevo* y de la *historia*, como de la memoria y de la ‘imaginación creadora’” (2009, p. 387), al igual que abrirse al intercambio de experiencias y a la posibilidad de aprender *con* y *de* las demás organizaciones. Es necesario no perder la capacidad de *sorpresa* e impulsar la cooperación entre las diferentes organizaciones, además de los espacios y redes de comunicación, educación, construcción y creación de alternativas: “[...] encontrar nuevos significados o sentidos creadores basados

en las prácticas de la imaginación de las personas y colectividades y no solo en las prácticas a las que uno mismo está acostumbrado [...]” (González, 2009, p. 388).

Así mismo, el autor asegura que todo diálogo necesita incluir discusión y dialéctica; con el debate se busca el intercambio de experiencias y reflexiones, la construcción de conceptos colectivos y el fortalecimiento de las relaciones de interés común. “A ese propósito tanto la crítica como la discusión requieren respeto a las experiencias conocidas, sin ocultamientos, falacias o mentiras que automáticamente disminuyen la eficacia y la fuerza de la organización” (González, 2009, p. 389). De igual forma, no puede olvidarse que la crítica exige que la cortesía, el pacifismo y los “buenos modales” no eliminen la búsqueda de la verdad.

La creación de nuevas relaciones sociales y el cambio de las relaciones de dominación y acumulación de los sistemas dominantes exigen partir de una reestructuración de las relaciones internas de la organización; así, es importante

[...] anteponer en los cuadros más avanzados las políticas de educación-aprendizaje que sustituyen a las de propaganda y publicidad. En ese sentido el no limitarse a buscar la hegemonía de un directivo o grupo, recordando que así como en los fenómenos biológicos *las células no solo se reproducen, sino reproducen su capacidad de reproducirse*, así la formación de cuadros que formen otros cuadros exige replantear radicalmente la política educativa y sus contenidos en la cultura general y en la especializada, en el diálogo de distintas disciplinas y niveles de educación, en el diálogo de culturas y de civilizaciones [...]. (González, 2009, p. 389)

Ideas pedagógicas a partir del pensamiento de González Casanova: hacia la construcción de una democracia global

La obra de González Casanova en general, y los postulados críticos acabados de esbozar, encierran en sí mismos una propuesta

pedagógica. A continuación, se enuncian algunas ideas complementarias a las ya expuestas para apoyar la formación de subjetividades de praxis crítica:

Aportar a la construcción de otras formas de democracia en la que quepamos todos

Esta democracia comienza por repensar los métodos y procedimientos de orden instalados a fin de abogar por el respeto al pluralismo en todos los órdenes. El autor propone que las luchas por el poder democrático se gesten y alimenten desde las bases con los diferentes sujetos sociales y desde distintas partes del mundo, sostenidas en colectivos y redes sociales.

González es reiterativo en la necesidad de repensar las políticas sociales contra la pobreza y la redistribución del excedente, el producto y el sistema de producción de bienes y servicios a fin de enfrentar los diferentes tipos de crisis: 1) la económica, 2) la hegemónica y 3) la sistémica. El horizonte de estos análisis se orienta a desenmascarar los dispositivos, las tácticas, las estrategias y los sistemas de dominación, acumulación y distribución del capitalismo.

La formación para una nueva forma de democracia, plural y global, cruza transversalmente las acciones y busca comprometer a todos y cada uno de los actores educativos, a los procesos escolares y a las relaciones que se tejen en estos. La escuela puede potenciar esta función a través de prácticas de deliberación y participación política en sentido amplio; además, posibilita que los estudiantes participen y expresen sus opiniones, las cuales los ayudarán a pensar y actuar autónomamente para la resolución de problemas y conflictos. En este sentido, se hace necesario reconocer al otro como un interlocutor válido capaz de construir, discernir y contradecir, pues es a partir de las diferencias que es posible la creación de una cultura democrática.

Repensar la escuela como productora de pensamiento crítico, sustentada en las nuevas ciencias y articulada a la comunidad

Si las nuevas ciencias y las tecnociencias fueron determinantes para las políticas de dominación de las grandes potencias a nivel mundial, y si con ayuda de ellas se llevaron a cabo prácticas y acciones de cooptación y reestructuración de las bases sociales, la ciudadanía, los obreros, la democracia y los movimientos sociales de emancipación, el desafío y la invitación que se hace a profesores e investigadores es a analizar críticamente el papel que han tenido “las nuevas ciencias” para repensar su utilidad en la refundación del pensamiento crítico y para aportar a la construcción de pensamiento nuevo.

Dicha revisión crítica permite al pensamiento alternativo reconocer legados y experiencias de emancipación, resistencia y lucha por la justicia social y los derechos humanos. Los elementos de las nuevas ciencias, sus características y su relación con las tecnociencias pueden repensarse en la medida en que sirvan como herramientas de comprensión y movilización del pensamiento crítico emergente y construcción de proyectos alternativos de los diferentes movimientos sociales y populares. Para ello, se requiere someterlas a una crítica rigurosa, dominar su lógica y su técnica, y adoptarlas a los proyectos de emancipación y pensamiento crítico.

Como ya se ha dicho, la posibilidad de una alternativa democrática, en la que se recoja la experiencia liberadora de los diferentes pueblos como eje fundamental para romper la explotación y articular proyectos emancipadores necesariamente contempla el uso de las nuevas ciencias “[...] para redefinir y aumentar sus propias fuerzas, adaptándolas, creando una lógica que no las ignore, que las incluya en acciones y técnicas de sobrevivencia, defensivas y de avanzada, hegemónicas” (González, 2009, p. 363).

Desde estas iniciativas, se espera que las comunidades, los movimientos sociales y populares, las organizaciones alternativas

y los colectivos fortalezcan sus expresiones sociales y políticas con ayuda de las nuevas ciencias, siempre vigilantes de no actuar de forma funcional al mercado y el capital. Exige, como hemos insistido, que los proyectos alternativos se piensen desde abajo y, si es necesario, por fuera de los aparatos del Estado para que las relaciones sociales sean realmente autónomas y diferenciadas.

Construir y afianzar procesos de organización y trabajo colectivo

Otro elemento importante que el autor propone para pensar las nuevas ciencias y que contribuye a la praxis crítica emancipatoria es el afianzamiento o configuración de la identidad política y colectiva de los sujetos, y conservar un núcleo de valores y propósitos que cree lazos de afinidad y entramado. Así mismo, se requiere construir formas de reconocimiento, respeto y autonomía de los integrantes de las organizaciones sociales a partir de acciones como la autorreflexión y cooperación. Es necesario también ampliar y dar lugar al reconocimiento de diferentes caminos para alcanzar objetivos, aumentar los grados de libertad de las organizaciones y la capacidad de resistencia, esto es, “[...] la apropiación y dominio de recursos, fuerzas, informaciones, conocimientos, redes o conexiones, lenguajes comunes, identidades ampliadas” (González, 2009, p. 394). Lo anterior permite la ampliación de los recursos disponibles, sus reservas económicas, políticas, sociales y culturales.

Para la organización, es necesario instaurar una política de unidad e igualdad que consistiría en dar oportunidades más o menos iguales a los miembros y dirigentes de las organizaciones alternativas; por ejemplo, reducir la brecha entre los salarios de los diferentes actores sociales y políticos para una distribución más equitativa de los recursos. Estas medidas pueden contribuir a superar políticas de influencias y dádivas que dan cuenta de malas prácticas administrativas. Las propuestas relacionadas con la distribución igualitaria, la toma de decisiones compartidas, la pluralidad, el diálogo o el reconocimiento de los puntos de vista

de los otros generan lazos y vínculos entre los diferentes actores políticos, y pueden manifestarse en prácticas constructivas y en una ampliación de la conciencia general de los peligros que amenazan la supervivencia.

Apostar por la creación de relaciones sociales que produzcan cambio de las relaciones de dominación y acumulación de los sistemas dominantes

Esto exige partir de una reestructuración de las relaciones internas de las organizaciones y fijar principios más horizontales, entre otras exigencias; así mismo, reflexionar críticamente sobre los conceptos, lenguajes y símbolos, y resignificarlos para enriquecerlos y favorecer el proceso de construcción de nuevas realidades sociales locales y globales.

Un cambio necesario y urgente es la consolidación de relaciones sociales de reconocimiento y participación, redes de relaciones articuladas y coherentes con los principios del pensamiento crítico y la emancipación. Se requiere instituir propuestas de formación de manera consciente a la unidad de las organizaciones alternativas para que los integrantes construyan sus propias instrucciones y órdenes a partir de actos reflexivos al reconocerse como miembros de una organización o colectivo social y alternativo.

Para las organizaciones de carácter crítico y alternativo las tesis programáticas, las tácticas y las estrategias políticas y las decisiones relevantes se van afirmando en un fructífero y contradictorio proceso histórico y colectivo de debate y argumentación. Según lo anterior, las posiciones programáticas de las organizaciones críticas o alternativas no pueden ser consecuencia de la ocurrencia, sino del análisis de las condiciones sociales actuales, y del acumulado histórico de lucha social y política que otros han realizado bajo las mismas exigencias:

[...] las aportaciones más significativas para la epistemología de las organizaciones emergentes y alternativas son aquellas que se refieren a la supervivencia, a la promoción o expansión de las organizaciones,

a su adaptabilidad según los contextos en que operan, a la reestructuración de sus relaciones existentes —internas y externas— y a la creación de nuevas relaciones y estructuras comunicativas, sociales, económicas, políticas, ecológicas, culturales, en el interior de las propias organizaciones, en las redes complejas que las articulan y en los contextos en que actúan. (González, 2009, pp. 385-386)

Ampliar los aprendizajes y los modos de enseñar: aprender del otro y estar atento a que el otro comprenda lo que se quiere decir

Es necesario tanto aprender a producir conocimientos como enseñar y aprender nuevas categorías y prácticas que contribuyan a redefinir las relaciones de poder sociales y políticas para dar nacimiento a nuevos patrones de conducta.

Se requiere fomentar y visibilizar la investigación y la construcción de experiencias colectivas de alternatividad y emancipación; alentar la imaginación creadora, la acción y el conocimiento colectivo, reconociendo la historicidad y las posibilidades para la construcción de las alternativas; promover el intercambio de experiencias y abrirse a la posibilidad de aprender con y de las demás organizaciones. Todo lo anterior puede concretarse en el ejercicio de la cooperación entre las diferentes organizaciones, y en espacios y redes que permitan la creación y el desarrollo de proyectos alternativos a partir de prácticas de imaginación de las personas y colectividades. También exige una reestructuración de las relaciones internas de las organizaciones y generar procesos de cualificación de los actores políticos a través de políticas y procesos de formación permanente.

Replantear la política educativa para la construcción de alternativas

Replantear la política educativa implica la exigencia de una educación general y especializada que promueva tanto la cultura

humanística, la autonomía individual y el trabajo colectivo, como el pensamiento crítico-argumentativo, la ética y el compromiso político por una cultura democrática: “Las fuerzas democráticas tienen que proponerse una educación que vincule el pensar y el hacer en todos los terrenos: los políticos y morales, los científicos y técnicos, con sus formas antiguas y modernas de conocimiento crítico, y creador” (González, 1998, p. 5).

Los movimientos alternativos ciudadanos y populares, en sus procesos educativos y formativos, necesitan contrarrestar los valores individualistas y racistas de la educación neoliberal. La transformación del sistema educativo supone la universalización de los saberes y conocimientos para que los sujetos puedan reflexionar y decidir sobre los problemas políticos, culturales, económicos y sociales, y para que aprendan además a informarse, planear y organizarse.

Finalmente, conviene insistir en que la construcción de alternativas enfatiza en que el nivel de organización, cualificación y acción fortalece las posiciones políticas de las organizaciones alternativas, y estas se impulsan tanto en la articulación y la cooperación entre redes, colectivos y movimientos afines, como en la creación de espacios de diálogo, debate, formación, construcción y creación política y social. Hacia estas y otras acciones se espera la contribución de las nuevas ciencias:

Las nuevas ciencias conducen a planteamientos de organizaciones estructuradas precisamente para manejar el cambio, para innovar, para afrontar los retos y la inestabilidad del contexto, para trabajar en equipos y conjuntos de equipos, [...] que en pequeñas escalas combinan las tareas y los conocimientos que se realizan a escalas mayores, facilitando así la comunicación entre sus miembros, y configurando redes de información, de intercambio, de aprendizaje-enseñanza, de investigación y difusión, de producción y distribución de servicios. (González, 2009, p. 397)

Praxis crítica desde el aula. Diálogos con Paulo Freire

Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de la clase. Con frecuencia lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica [...]. Si los estudiantes se comprometen los unos con los otros en un diálogo crítico, lo interpreto como un acto de movilización, porque han decidido convertirse en seres humanos que investigan juntos su propia realidad. Si examinan críticamente algunos textos o artículos que presento, veo en eso una señal de que su resistencia en lo que respecta a la cultura crítica está disminuyendo y, también, que su inmersión en la cultura de masas está debilitándose. Si estudian seriamente el racismo, o el sexismo, o la carrera armamentista, lo entiendo como un punto de partida de la transformación que puede desarrollarse, a largo plazo, en su opción por el cambio social.

PAULO FREIRE Y IRA SHOR, Miedo y osadía

En el primer capítulo de este texto, y en otros apartados, hemos afirmado que los modos de subjetivación instaurados desde la educación erosionan y limitan las posibilidades de formar subjetividades emancipadoras. Así mismo, hemos establecido que la educación devenida de los preceptos del sistema capitalista forma individuos funcionales a las demandas del mercado; hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria-utopía; desconocimiento del contexto y las realidades sociales presentes, entre otras realidades. Sobre ese modelo de “educación bancaria”, categoría acuñada por Paulo Freire y las formas de superarla, se centra la obra de este autor.

Para Freire la educación no es neutra, es política y tiene una función social y política: la de contribuir al cambio social;³¹ considera que la educación no tiene sentido sin una filosofía que la sustente y una praxis política que le muestre hacia dónde conducirse. La pedagogía es la columna vertebral de su obra, está presente en los títulos de algunos de sus textos: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía* y *Pedagogía de la indignación*; en todos se observa una constante: la búsqueda de caminos que conduzcan a la formación de hombres y mujeres que, en condición de sujetos reflexivos y actuantes, realicen acciones críticas, reflexivas y problematizadoras —que en su conjunto denomina “praxis”— orientadas a cuestionar, comprender y transformar las realidades sociales.

Los distintos escritos de Freire están atravesados por signos de esperanza. Se podría decir que los atraviesa la convicción de que el mundo está lleno de posibilidades para ser transformado. Otorga a la educación y a la pedagogía la tarea de actuar en todos los espacios de la cultura, no para conservarla sino para construirla una nueva base teórica, social y política a partir de la praxis. Para ello, propone el surgimiento de una *pedagogía crítica radical*³² que solo puede darse en lo local, en los microcontextos, es decir, una educación en contexto con perspectiva transformadora que asuma los escenarios pedagógicos como espacios para pensar y actuar, no solo como meros lugares para un “hacer instrumental”.

31 Desde otros contextos, autores como Giroux (2003, 2004) y McLaren (1998, 2012), animadores de la pedagogía crítica y, más atrás, desde los postulados de John Dewey, se ha venido provocando un giro pedagógico orientado a la educación como posibilidad de agenciar transformaciones desde el accionar crítico de los sujetos.

32 Al decir de Mejía (1997), desde la pedagogía del oprimido, Freire muestra con mucha claridad cómo la pedagogía de la liberación debe desatar el nudo gordiano que implica la presencia del poder y la dominación en toda práctica educativa. Por ello plantea una metodología ligada a las condiciones materiales en las que la persona desarrolla su existencia. En la pedagogía de la esperanza plantea la necesidad de recuperar la historia personal y social; la cultura como representación de la experiencia vivida, heredada y en construcción; los grupos sociales implicados en la actividad educativa; las formas de lo educativo.

Esta mirada redefine los tiempos y los proyectos educativos para no limitarlos al cumplimiento de objetivos, metas, estándares y competencias inmediatas y preestablecidas. Vincularse al contexto con intención de transformarlo es tomar la decisión de ir más allá de la tarea contractual, exige mantener utopías y proyectos políticos orientados a modificar o crear condiciones de transformación. Para Freire, el lugar de actuar es donde emergen los problemas, porque solo ahí el sujeto se enfrenta con su realidad y desde ahí se construye el proceso de transformación, se agencia la experiencia y se configura el sujeto de praxis.

Pensamiento crítico en Freire

La noción de crítica en Paulo Freire se encuentra relacionada al cuestionamiento y rechazo total de las prácticas políticas y educativas que asumen una comprensión mecanicista y neutral de la historia, la cual imposibilita su transformación. Igualmente, cuestiona el papel de la educación tradicional y “bancaria” que privilegia los intereses de los grupos opresores, en la cual el saber y el conocimiento son una donación instrumental de los intelectuales y sabios a los ignorantes, que se constituye como una alienación de la ignorancia.

En la educación bancaria los procesos de formación son simples actos de trasmisión y transferencia de conocimientos, no logran desarrollar una consciencia de la realidad ni una actitud de liberación y acción. Por el contrario, la pedagogía de la esperanza busca reestructurar la intersubjetividad, la consciencia y la praxis de los sujetos, humanizarlos y convertirlos en elementos activos de su proceso de formación. La superación de la contradicción entre educador y educando constituye un hombre nuevo que no es ni opresor ni oprimido, sino un sujeto libre y consciente.

Freire hace un llamado a asumir la esperanza como una necesidad ontológica que requiere de la práctica para volverse historia concreta y dice sin titubeos: “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (Freire,

1996, p. 8). Descubre en sí el anhelo de libertad para la concreción de sus otros deseos, como la libertad de todos.

La noción de crítica en Freire está referida a un rechazo absoluto de las formas de opresión, y su intrusión en las prácticas educativas y pedagógicas. La función esencial de la educación es formar personas capaces de analizar y transformar la realidad social y política, sujetos libres, conscientes y autónomos que cambien sus prácticas desde acciones solidarias, colaborativas y afectivas que permitan transformar las condiciones de opresión, explotación y control.

El pensamiento crítico en Freire contribuye a desvelar las ideologías dominantes; para ello, articula la pedagogía con la política y la antropología, a fin de promover un amplio despliegue en búsqueda de “los sentidos de lo humano” en el mundo plural, global y virtual en que vivimos. Para Freire, todo maestro que se pretenda crítico se caracteriza por tener un discurso coherente entre lo que piensa y la práctica política y comprometida con los demás, y una capacidad de leer y escribir para la comprensión de la realidad.

Él considera que el pensamiento crítico no se consigue por el simple hecho de establecerse como “maestro”; por el contrario, es algo que se construye en un escenario dialógico entre los diferentes actores educativos, en diálogo con los textos y contextos. Potenciar la dimensión afectiva, ética, política y estética del maestro es fundamental para la praxis crítica.

Ideas pedagógicas en la obra de Paulo Freire

Algunas propuestas que están implícitas en toda su obra y que contribuyen a la formación de sujetos con capacidades para agenciar una praxis crítica emancipadora son:

La educación no puede seguir orientándose por el paradigma de la empresa: el énfasis en la eficacia y eficiencia ignoran y desprecian al sujeto

El acto pedagógico es democrático por naturaleza y el acto empresarial, al orientarse por la “lógica del control”, configura relaciones

jerárquicas, verticales, excluyentes y discriminatorias. Es en este sentido que se reitera la crítica a la intromisión de las retóricas del mercado implementadas desde el modelo económico neoliberal, porque consigue afianzar y “naturalizar la desigualdad”.

Freire decía en algunas de sus conversaciones:³³ cuando se oye decir a menudo: “todo es tal cual como está” o “no hay otra cosa que hacer”, se lee una profunda desesperanza que nos obliga a “aguzar nuestra capacidad de distanciamiento” con el modelo y activar la acción para producir contrarrespuestas. Estas advertencias que hoy se expresan con una profunda deshumanización y arrasamiento de la dignidad de los sujetos no solo convocan a la indignación, sino a un rechazo total de toda acción educativa en la que el sujeto se vea como “instrumento”, “agente económico” o “recurso humano”, conceptos que es necesario superar.

La educación es mucho más que instrucción. Para que cumpla su acción transformadora exige enraizarse en la cultura de los pueblos y en los contextos para construir poder local y provocar acciones desde abajo

“No hay acción educativa sin contexto”: con esta premisa se extendió la noción de práctica educativa como práctica social y se incrementó la necesidad de reconocer la historicidad. Toda la obra de Paulo Freire está permeada por la idea de que educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo; producir una educación liberadora exige superar la noción de educación bancaria.³⁴

En su obra *La educación como práctica de la libertad* (1968) Freire afirma que a cada tipo de sociedad le corresponde una conciencia. La sociedad cerrada está instalada en una “conciencia

33 Voces tomadas del texto *Cruzando fronteras* (Gadotti, Gómez y Freire, 2003).

34 La educación bancaria concibe el conocimiento como una donación, la educación aparece como una especie de obsequio que los “sabios” educadores entregan a sus estudiantes. En este sentido, se produce una relación de sumisión y una tensión entre una clase social que posee el conocimiento de un determinado campo y aquel que no posee y lucha por apropiarse del conocimiento.

intransitiva”, es decir, no tiene conciencia de su historicidad, “no existe percepción de un entramado causal global para los problemas” y frente a estos “adopta una actitud mágica” y se queda a la espera de que sucedan los cambios. En la medida que los sujetos amplían su conciencia, también crece su percepción y la comprensión de relaciones causales; digamos que su conciencia entra en apertura y movimiento, una fase que Freire llama “transitividad ingenua”: una forma todavía simple de interpretar los problemas porque no se indagan a fondo las causas de estos, se aceptan explicaciones superficiales y no se afecta la subjetividad.

La propuesta conduce a provocar una *transitividad crítica* en la que la agudeza crítica de los sujetos les posibilite profundizar en las raíces de los problemas en lo micro y macro, potenciar la conciencia crítica y política que se expresa en vincularse como sujeto social y político en la solución de los problemas a corto, mediano y largo plazo; esto es, asumirse como sujeto histórico que provoca y contribuye a construir las transformaciones imaginadas, a saber, su *conciencia crítica histórica y política*.

Para Freire, la concientización fue siempre inseparable de la liberación; esta última se da en la historia a través de una praxis radicalmente transformadora y requiere entenderse como un “método pedagógico de liberación”, por ello critica el iluminismo pedagógico y recalca la importancia de la dimensión cultural en los procesos de transformación social, y piensa la educación como un proceso a largo plazo que requiere combatir el inmediateísmo y el consumismo.

La centralidad de procesos pedagógicos es la
formación de sujetos con capacidad de transformar
las realidades sociales: subjetividades de praxis

Freire reconoce la condición de historicidad del sujeto y su posibilidad de actuar como constructor de realidades: “mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad” (Freire, 1994, p. 86).

Para Freire, *praxis* es un concepto procesual y progresivo; el alcance de esta comprensión se dio por su maduración conceptual entre dos premisas: filosófica e histórica-social, al igual que por su vivencia en un contexto social lleno de contradicciones sociales y objetivas que reclamaban transformación, lo cual le produjo comprensión sobre la praxis social.³⁵

Una dimensión esencial del hombre en cuanto ser histórico y social; es una actividad humana que simultánea e indisoluble, es real, objetiva, y a la vez subjetiva y consiente. Teoría y praxis mantienen una unidad indisoluble y, a la vez, cada una tiene una especificidad funcional propia. La praxis tiene siempre una intencionalidad última: el hombre. El objetivo de la praxis es la humanización del cosmos, de la sociedad, del propio hombre. [...]

[L]a “praxis” entendida como quehacer de la cultura en cuanto contacto del hombre con la naturaleza, pasó a la “praxis” “transformación de la sociedad”, en cuanto enfrentamiento del hombre con la “estructura”. La “praxis-transformación” se sitúa, por tanto, en cuanto actividad práctica material, transformadora del mundo, superando el sentido limitado de actividad moral. (Alemán, 1987, pp. 339-340)

La liberación que produce la concientización exige una desmitificación total de toda ideología y de las creencias que subyugan a los sujetos; en este orden,

[...] el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante. (Freire, 1973, pp. 13-14)

35 Freire estuvo muy influenciado por Marx, concibió al hombre como ser teórico-práctico que inserto en la historia despliega su actividad material transformadora. La praxis, por tanto, es el eje de la filosofía de Freire.

Leer críticamente la realidad con la intención de transformar los contextos significa comprender que “[...] leer implica reescribir lo que estamos leyendo, descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector” (Freire y Shor, 2014, p. 31).

Respecto a la transformación de contextos y realidades locales, y hacia la construcción de nuevos campos de acción desde la comunidad, el barrio y las organizaciones, Larrea (2008) asegura que es necesario implementar propuestas pedagógicas problematizadoras, repensar contenidos y abrir las mallas curriculares para introducir temas centrales de reflexión y análisis como la democracia radical y participativa, los derechos, la sostenibilidad de los procesos, y las prácticas de equidad y reconocimiento étnico, generacional, de género y territorial:

Su principal logro consiste en el reconocimiento de los derechos de los sectores oprimidos, la comprensión del mundo y su desmitificación para transformarlo, el despertar de la plena conectividad con la realidad teniendo como eje al ser oprimido, y el compromiso político e ideológico de cambiar esa situación de opresión. (Larrea, 2008, p. 99)

Solo cuando el oprimido reconoce y comprende las causas de su opresión es capaz de comprometerse en la lucha organizada por la emancipación, no solo como un acto de reflexión, sino también como praxis. El diálogo crítico y liberador, la puesta en práctica de la pedagogía del oprimido, supone acción y exige enfocarse en los oprimidos. Una vez transformada la realidad opresora, la formación ciudadana estará dirigida a constituirse en una pedagogía de los hombres en proceso de liberación.

En relación con esto, se aboga por la construcción de una *epistemología del oprimido*, que consiste en la recuperación de la cultura, la historia, la identidad y los saberes de nuestros pueblos y comunidades para sentar las bases de un nuevo saber alternativo. Otros aportes a esta construcción son los procesos de lucha

y resistencia de los pueblos, y sus proyectos productivos, organizativos y culturales:

[...] la preocupación por rescatar la *culturalidad* constituye un elemento propicio para la producción de un discurso centrado en la esperanza, con alternativas de autonomía vinculadas con lo cotidiano. Los espacios locales, la comunidad, el barrio, la ciudad son los lugares desde los cuales los pueblos pueden crear su propia historia y su poder. Es en este cotidiano donde se generan y se defienden la cultura popular, la cultura de los grupos, de los pobres, los nuevos territorios y modelos económicos, en resumen, los nuevos mundos. (Larrea, 2008, p. 101)

La formación crítica ha de entenderse como un proceso gradual y dialógico que exige crear condiciones al maestro, al contexto y a los currículos establecidos para configurarlos como dispositivos de acción crítica

Freire considera que los procesos formativos se caracterizan por el diálogo franco; en sus conversaciones con Ira Shor (2014), Freire decía que “el diálogo es propio de la naturaleza del ser humano como ser de comunicación” (p. 20). Adicionalmente, precisaba:

Busco el desarrollo gradual del diálogo en clase y percibo el cambio de los estudiantes ante la investigación crítica. Observo las interacciones sociales, para ver si las actitudes ingenuas o fatalistas están cambiando [...] si el profesor no piensa en términos de gradualidad, puede caer en la trampa inmovilizadora de decir que todo ha cambiado de una sola vez, o que no vale la pena intentar cambiar nada. Al vislumbrar tan solo los grandes cambios, los profesores pueden perder el contacto con el potencial transformativo de cada actividad. (Freire y Shor, 2014, pp. 62-63)

El diálogo en Freire es más que una estrategia educativa, atraviesa el proceso pedagógico, las interacciones, las relaciones y las posibilidades de construir juntos. Los postulados de la educación

problematizadora propuestos por Freire, orientados a formar para la crítica y la transformación, están basados en el diálogo. Se preguntaba: ¿de qué actividad del ser humano podríamos excluir el diálogo como mediación?:

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. [...] No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. [...] No hay diálogo, tampoco, si no existe una inmensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y deshacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. (Freire, 2005, pp. 108-110)

En el sentido freiriano, un maestro crítico asume la posición de liberador y pone en tensión permanente el hecho de actuar como profesor bancario; su condición y posición lo convierten en un transformador de la cultura y asume como premisa hacer de su trabajo un acto político, cuya función social central es la de contribuir a transformar la sociedad.

Aquí cabe preguntarnos: ¿cómo se forma un profesor para que ejerza una educación liberadora? ¿Qué es una educación y una enseñanza liberadora? ¿Cómo se transforman los profesores en liberadores y transformadores sociales? Quizá surja la necesidad de crear cursos para potenciar la formación de “profesores liberadores” (Freire y Short, 2014).

Ahora bien, como principio metodológico para la formación en pensamiento crítico, el docente crítico y liberador ha de considerar la enseñanza como un acto creador que estimula la creatividad y la curiosidad del educando, aportando en la formación de sujetos más auténticos. No puede caer en el error epistemológico de negar los saberes populares, necesita respetar el contexto cultural, este es el punto inicial del conocimiento situado:

Una enseñanza crítica considera como deber y derecho del docente, enseñar en el tiempo y el espacio en el que se encuentra; perseguir objetivos, metas, sueños, proyectos; contemplar otras posiciones, distintas al acierto y la "verdad" del docente; considerar temas distintos que puedan proponer los estudiantes o la comunidad y sobre los cuales pueda versar el análisis y la reflexión; el derecho a conocer los orígenes de lo que estudia; mantener una posición crítica, vigilante, indagadora; reconocer el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla [...]. (Morales, 2018, p. 86)

En el texto *Miedo y osadía*, Freire y Short (2014) advierten que la tarea del currículo crítico es hacer visible la ideología dominante y tensionarla con las realidades y necesidades sociales y educativas del contexto y de los estudiantes. Es una verdad de apuño que los currículos actuales diseñados desde afuera legitiman intereses económicos que no generan motivación en los estudiantes; que la información que se enseña, en la mayoría de las ocasiones, no causa afectación ni transformación, ni produce subjetivación. Tareas, trabajos, castigos, promesas de profesiones exitosas, todo es externo al estudiante porque este no se imbrica como co-constructor de su propia subjetividad, de su experiencia como sujeto.

La exhortación que hacen estos autores a los maestros y educadores en general es hacer resistencia a los currículos oficiales, a poner en tela de juicio sus reales posibilidades de formar subjetividades de acción crítica emancipatoria. Los llaman a sospechar de los discursos hechos, de las tareas preelaboradas, que además de coartar la creatividad y las posibilidades de pensar en y con los actores en contexto, ubican a los maestros en condición de funcionarios funcionales al engranaje definido desde afuera.

Formar para la crítica exige contar con maestros que se arriesguen a pensar por sí mismos, que construyan su voz propia y asuman postura crítica, una iniciativa para mediar entre lo impuesto y lo emergente, en tanto se relacione con los deseos, los propósitos, las posibilidades y las necesidades de los estudiantes. Se necesitan maestros que asuman que las pedagogías y los métodos no son

neutros; a cada propuesta pedagógica subyace una concepción de sujeto en potencia: reproductor y constructor de realidades. Hay muchos caminos para construir y asumir currículos críticos.

Algunas preguntas que necesariamente atraviesan la planeación y el inicio de un curso o seminario son: ¿qué es lo nuevo? ¿Qué es lo que se quiere aprender? ¿Qué contradicciones tienen estas apuestas con lo instituido? ¿Qué transformaciones se busca generar y alcanzar? Si ese horizonte de qué y para qué se construye colectivamente con los estudiantes, seguramente se va a provocar un aprendizaje dialógico, una corresponsabilidad en el desarrollo de un programa o curso.

Educar para la emancipación exige vincular la investigación a la práctica pedagógica

En Freire, la investigación se convierte en acción inherente a la práctica docente: mientras se investiga se aprende y mientras se enseña se investiga. Lo anterior implica pasar de una curiosidad ingenua a una epistemológica. Freire (2008) decía: “enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (p. 30). Desde esta articulación, enseñar exige una actitud crítica, una curiosidad encaminada a la comprensión de la realidad y a la búsqueda de alternativas para superar todas las condiciones de dominación y exclusión. La investigación exige rigor metodológico, dar voz y acompañar a los educandos en sus procesos.

Rieiro (2008) propone que los educadores, en tanto investigadores sociales, se comprometan con un proyecto político y ético de autogestión con fines emancipatorios que aporte a la comprensión objetiva de la realidad con el fin de transformarla. La autogestión posibilita a las bases y comunidades a conformarse como organizaciones y movimientos sociales emergentes, generando espacios de participación, inclusión, solidaridad y compromiso. Este autor también advierte que “Sería ingenuo pensar que a través de la autogestión popular podrían combatirse la pobreza y la creciente fragmentación social, sin atacar paralelamente las causas más profundas que las generan” (p. 149).

Formar subjetividades de praxis crítica exige tensionar la razón instrumental para construir desde otros horizontes y referentes los procesos educativos

Sumando a las múltiples críticas que históricamente se realizan a la escuela, en pasado y presente, Freire pensaba que es necesario “hacer surgir el deseo de aprender”, acudir a los diálogos críticos para iluminar y develar problemas y razones, y construir posibilidades. Apostó por una educación para la diversidad que valore y reconozca la identidad de los pueblos. Algunas ideas propuestas por Freire y Shor (2014) que contribuyen a esta búsqueda de pensar desde otros lugares los procesos de formación son:

- *Asumir pedagogías situadas*: este es un concepto que se acuña para situar los procesos educativos en las condiciones reales de cada grupo; *educación política*, *educación liberadora*, *educación emancipatoria* son conceptos necesarios en la formación de subjetividades críticas que contribuyan a la eliminación de las discriminaciones por raza, sexo, clase social, condición física, entre otras.
- *Liberar la jerarquía política y la valoración externa de las asignaturas*: las jerarquizaciones de las asignaturas son impuestas y se corresponden con la definición de profesiones que necesita el mercado; menospreciar las ciencias humanas y las ciencias naturales no es gratuito, de base está el interés de enajenar y aislar a los sujetos de las preocupaciones inherentes a su formación y actuación como sujeto de acción crítica y transformadora. Bien decía Stephen Ball (1987) que las profesiones liberales dan cuenta de escuelas vacías que orientan currículos performativos.
- *Incluir la investigación como acción inmanente a la condición de ser maestros*: posicionarse en la escuela y en el aula como maestro-investigador es una tarea fundamental del currículo crítico y de la apuesta por una educación liberadora.

La investigación de los maestros comprometidos con la transformación social tampoco es neutra, es más que un eslabón, es el suelo que impulsa la formación.

Lo común del pensar crítico desde el Sur

Comencemos por decir que lo común de la perspectiva crítica en estos autores latinoamericanos, desde sus posturas epistemológicas y políticas, *es su rechazo total al sistema de capital*, y el pensamiento crítico sería aquello que somete a juicio todas las prácticas que no reconocen al ser humano como lo más supremo, lo más valioso. Parafraseando a Hinkelammert, su tarea esencial es desterrar los dioses del cielo y de la tierra que llevan al ser humano a ser excluido, humillado y cosificado. Caminar hacia esta dirección exige avanzar hacia una comprensión del sistema económico capitalista y de sus dinámicas actuales, comprendiendo que se reinventan a diario, se mimetizan y se instalan en las subjetividades y las cotidianidades. También se busca desentrañar las nuevas y diversas formas de colonialismo en las que grupos dominantes explotan e imponen sus intereses económicos en poblaciones históricamente discriminadas. Para estas comprensiones González Casanova (2009) estableció el concepto de sociología de la explotación, para demostrar el predominio de las organizaciones multinacionales en el proceso de explotación de la vida y la naturaleza.

Tanto estos procesos de dominación y explotación como el desarrollo del sistema capitalista han generado *una crisis planetaria* que es definida por Bolívar Echeverría como una crisis civilizatoria generada por los fundamentos epistemológicos del capitalismo; es una racionalidad instrumental que se impuso de manera unilateral sobre los idearios de la modernidad, dejando de lado los principios de libertad, justicia social e igualdad. En la búsqueda de alternativas y desde las epistemologías del Sur, De Sousa Santos

denomina a estas dinámicas instaladas pensamiento abismal y conocimiento de regulación, un tipo de sistema de conocimiento propio del capitalismo que distingue los saberes que son válidos para el establecimiento y el conocimiento emancipador.

Como se ha expuesto líneas atrás, los teóricos críticos latinoamericanos son conscientes de la problemática social y civilizatoria que han desatado la modernidad, el sistema capitalista y los procesos de colonización. Es importante decir que no los entienden como problemas separados, sino que responden a diferentes modos de ser del sistema de capital que logra tender sus redes de acción en todas las acciones y los procesos, entre estos, en la educación, a la cual Freire llamó “bancaria” en tanto asume prácticas educativas mecanicistas que privilegian los intereses de los grupos opresores. El desafío en este campo es apostar por una formación que posibilite y potencie subjetividades con una consciencia social de la realidad y una actitud política emancipadora.

Con todo, la pretensión es reconocer tanto estas formulaciones teóricas para la comprensión de nuestra realidad latinoamericana, así como los procesos alternativos y de emancipación que se desarrollan desde el Sur. Hacemos nuestros los postulados de Hinkelammert cuando afirma que la emancipación humana inicia con la humanización de las relaciones sociales y con la naturaleza; hacia esa tarea queremos transitar, hacia la posibilidad de educar sujetos y subjetividades rebeldes que contribuyan, desde su praxis, a transformar las condiciones de injusticia para construir un mundo mejor para todos y todas.

Hacia una praxis crítica emancipatoria. Articulaciones necesarias

La praxis es para Gramsci la categoría central, porque para él lo que existe como resultado de la acción transformadora es praxis.

ADOLFO SÁNCHEZ, *Filosofía de la praxis*

Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo.

CARL MARX, “Tesis sobre Feuerbach”

Los contenidos de este capítulo podrían nominarse como texto bisagra en tanto buscan crear articulaciones entre los apartados anteriores y las *apuestas* de esta obra, las cuales no podrían pensarse sin el mapeo de nociones y experiencias orientadas a la formación de pensamiento crítico, la historicidad de las nociones y lugares de crítica desde las que se han hecho visibles las recontextualizaciones necesarias que exige el actual momento histórico, y, especialmente, sin el reconocimiento de los posicionamientos críticos de los autores latinoamericanos seleccionados.

Abordaremos en este apartado las nociones de praxis y emancipación, la primera en los sentidos trabajados ampliamente por Gramsci, desde las interpretaciones del profesor Adolfo Sánchez, y emancipación desde Kant y Marx. A partir de estas bases se configura el concepto de praxis crítica emancipatoria como posibilidad para

reactualizar el pensamiento y la acción crítica, y para promover reconceptualizaciones necesarias que, desde la educación formal, no formal, popular, desde los movimientos sociales y otros actores sociales, la asuman como contribuciones para la construcción de otros proyectos políticos.

Devenires de la noción de praxis

La historicidad del concepto tiene sus raíces antes del marxismo, no por esto, advierte Sánchez (2003), puede pensarse que se trata de un volver atrás (a la metafísica o al pensamiento ingenuo), más bien se refiere a la necesidad de establecer un avance de esta noción y de su nivel de comprensión:

Para llegar a la verdadera concepción de la praxis entendida no como mera actividad de la conciencia —humana o supra humana— sino como actividad material del hombre social, había que pasar necesariamente desde un punto histórico-filosófico por su concepción idealista [...]. Pero la superación de esta no podía significar a su vez una vuelta a la concepción rebasada por el idealismo, y menos aún, la restitución inmediata e ingenua conciencia ordinaria. [...] No se lo supera, pues, con cualquier filosofía, sino cabalmente con aquella que, por revelar teóricamente lo que la praxis es, señala las condiciones que hacen posible el tránsito de la teoría a la práctica, y asegurar la unidad íntima de una y otra. (p. 29)

El autor realiza una reivindicación de la concepción marxista de la praxis en tanto superación del idealismo alemán y de las posturas metafísicas, ante la denuncia de Marx al idealismo, señalando que la relación activa de sujeto-objeto no era vista como actividad práctica, sino como un ejercicio o mandato de las ideas. Sin embargo, advierte Sánchez, “la actitud natural coexiste con la actitud filosófica” (p. 31) y de ella hay que partir para una verdadera concepción filosófica de la praxis; y agrega, “[...] sin trascender el marco de la conciencia ordinaria no solo no es posible una

verdadera conciencia filosófica de la praxis, sino tampoco elevar a un nivel superior —es decir creador— la praxis espontánea o reiterativa de cada día” (p. 31). Estos serían los cimientos de la praxis, que en nuestro caso queremos denominar transformadora o emancipadora.

El autor advierte igualmente que el término praxis ha sido usado indistintamente como sinónimo de práctica. Intentaremos escindirlo para encontrar diferencias y construirlo como objeto de enseñanza con el interés de incorporarlo en la formación de sujetos políticos. Es necesario escindirlo porque, como él mismo plantea, la noción de práctica puede emplearse indistintamente en nuestro lenguaje común y en el literario; no obstante, desde la filosofía, la noción de praxis se ha utilizado especialmente para distanciarnos del lenguaje cotidiano y utilitario que habla el hombre práctico y de los resultados prácticos.

En la configuración del concepto praxis, los trabajos de este autor se han orientado a realizar distinciones con las nociones de “producir” o “fabricar”:

Nos inclinamos por el término praxis para designar la actividad consciente y objetiva sin que por otra parte se coincida con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo práctico en el lenguaje ordinario. Así entendida, la praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma, no solo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación. (Sánchez, 2003, pp. 28-29)

Para Sánchez (2003), el concepto de praxis¹ emerge *no solo como acción de interpretar sino de transformar*. El rescate del verdadero sentido de la praxis, esto es, como actividad real, objetiva y material del hombre, supone superar la conciencia ordinaria

1 “En verdad, si quisiéramos ser rigurosamente fieles al significado originario del término griego correspondiente, debiéramos decir ‘poiésis’ donde decimos ‘praxis’, y la filosofía cuyos conceptos fundamentales pretendemos esclarecer debiéramos llamarla ‘filosofía de la poiésis’” (Sánchez, 2003, p. 28).

(meramente práctica) y los idealismos especulativos, lo que significa *erigir la conciencia de la praxis*. Advierte que podría resultar que el hombre de la práctica cotidiana tuviese “[...] una concepción más verdadera de la praxis que quien trata de captarla por la vía del pensamiento abstracto, filosófico” (p. 30), porque en cualquier esfera del conocimiento la esencia no se manifiesta directa e inmediatamente en su apariencia.

Conviene situar aquí las precisiones conceptuales que realiza Sánchez (1977) en su texto *La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía*:

[...] *la filosofía de la praxis considera en unidad indisoluble el proyecto de emancipación, la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar*. El gozne en que se articulan estos tres momentos es la praxis como actividad real orientada a un fin. *Se trata de transformar el mundo (proyecto o fin) con base en una crítica y un conocimiento de lo existente*. El problema teórico (filosófico) fundamental es, por tanto, el problema práctico de la transformación del mundo humano, social; o sea: el de la autoproducción o cumplimiento del hombre, en un contexto histórico-social dado, en y por la praxis. (p.1, cursivas añadidas)

Agrega que la praxis,² en tanto “actividad humana como actividad objetiva”, es decir, real, crítico-práctica,

está orientada a la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad), como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres y, por consiguiente, actividad —en unidad indisoluble— objetiva y subjetiva a la vez. Lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad de ambos momentos. (1977, p. 2)

2 En el sentido de la tesis I sobre Feuerbach (de Marx). Precisión del autor.

El autor reitera que si la actividad propia de la conciencia, en tanto adecuación a fines, no se objetiva o se materializa en modo alguno, como producto real o actividad objetiva, no podrá ser catalogada como praxis. Como se precisa en la cita anterior, la actividad práctica es objetiva, real o material, y tiene un objeto que puede ser la naturaleza, la sociedad o el hombre mismo. La exigencia está en la determinación del fin de la actividad, cuya orientación ha de estar siempre dirigida a la transformación real y objetiva del mundo social, y el resultado es una nueva realidad que subsiste independientemente de los sujetos concretos que la realizaron con su actividad subjetiva.

En este sentido, la actividad humana se comprende como una actividad conforme a fines que solo existe como producto de la conciencia; aquí toda acción humana exige cierto grado de conciencia del fin, el cual orienta, supedita o subordina el curso de la actividad. Cabe decir que esta intervención de la razón y la consciencia otorga un lugar importante, aunque no protagónico, a la teoría como guía de la praxis o de la acción, porque si no se comprenden teóricamente los “males” de la sociedad y qué los genera, es casi imposible que se lleve a cabo una acción política bien dirigida y oportuna.³

En síntesis, la actividad propia del hombre no se reduce a su expresión exterior (resultado o producto), sino que hay una relación de interioridad: la actividad de la consciencia que se despliega como realización de fines que se manifiestan, a su vez, como producción de conocimientos, teorías, hipótesis, conceptos y leyes —mediante las cuales el hombre comprende su realidad—. La adecuación a fines lleva consigo una exigencia de realización en virtud de la cual el fin se convierte en la causa de la acción real; así, alcanzar

3 Esta adecuación a fines también se relaciona con el carácter normativo de la crítica social y su demanda por un posible ser-otro; trazar un fin implica tomar una actitud ante ella y ante la situación real. Ahora bien, no se trata de una conciencia pura como la que pretendía el positivismo en sus investigaciones, sino de la conciencia de un hombre social que no puede prescindir de la producción de fines.

[...] el fin es también expresión de una necesidad humana que solo se satisface con el logro del resultado que aquél prefigura o anticipa. Por ello, no es solo anticipación ideal de lo que está por venir, sino de algo que, además, queremos que venga. Y, en este sentido, es causa de acción y determina —como porvenir— nuestros actos presentes. (Sánchez, 2003, p. 268)

No obstante, el conocimiento no sirve directamente a la actividad práctica o transformadora, los dos elementos se ponen en relación por medio de los fines. En últimas:

La relación entre el pensamiento y la acción requiere la mediación de los fines que el hombre se propone. Por otra parte, si los fines no han de quedarse en meros deseos o ensoñaciones, y van acompañados de una *apetencia de realización*, esta realización —o conformación de una materia dada para producir determinado resultado— requiere un conocimiento de su objeto, de los medios e instrumentos para transformarlo y de las condiciones que abren o cierran las posibilidades de esa realización. En consecuencia, las *actividades cognoscitiva y teleológica* de la conciencia se hallan en una unidad indisoluble. (Sánchez, 2003, p. 269, cursivas añadidas)

Esta apetencia está cruzada con el deseo, involucra al sujeto de deseo y posibilidad. El autor concluye que si la actividad propia de la conciencia en tanto adecuación a fines no se objetiva o se materializa en modo alguno como producto real o actividad objetiva, no podrá ser catalogada como praxis. Asegura también que la actividad práctica puede manifestarse de muchas formas, como trabajo humano, creación artística o praxis revolucionaria; aun así, se debe tener claridad acerca de las actividades adecuadas a fines y aquello que su realización implica en tanto actividad cognitiva. Aquí se advierte una expresión de la praxis transformadora:

En su acepción revolucionaria, *la praxis es una práctica que aspira a mejorar radicalmente una sociedad; tiene un carácter futurista,*

trabaja a favor de un mejor porvenir humano. La praxis revolucionaria aspira a una ética, a vivir bien con y para los otros en el marco de instituciones justas. *Esto supone el cambio de las circunstancias sociales y del ser humano mismo.* Los individuos son condicionados por la situación social en que se encuentran. Este ser-estar en una situación provoca sus reacciones más o menos revolucionarias o, en contrario, adaptadas a un statu quo. Si el comportamiento histórico no es predecible, sí debe explicarse por qué y cómo arraigan los proyectos colectivos. (Palazón, 2006, p. 317, cursivas añadidas)

Por otra parte, las formas de praxis pueden variar según el objeto de la actividad práctica: 1) lo dado naturalmente, por ejemplo, transformaciones de la naturaleza mediadas por acciones conscientes; 2) una praxis anterior que se convierte en materia para una nueva praxis; y 3) lo humano mismo, ya se trate de la transformación de individuos concretos o desde su carácter social como objeto de una praxis política. En esta forma de praxis se ubica el asunto que nos convoca: *la configuración de una praxis política en los sujetos que, mediada por la praxis crítica, logre adelantar procesos y prácticas políticas de experimentación con sentido emancipatorio.*

Para Sánchez, la praxis política como actividad práctica transformadora alcanza su forma más alta en la *praxis revolucionaria* como una etapa superior de transformación, dado que, en una sociedad de clases antagónicas como la capitalista, la praxis permite cambiar radicalmente las bases económicas y sociales. Así, es condición indispensable de estos tiempos apostar por la construcción de la *conciencia de praxis crítica que supere la conciencia ordinaria, a fin de configurar otros modos de ser y hacer que articulen pensamiento y acción.* Aquí, pensamiento otro y acciones transformadoras están imbricadas y constituyen la esencia de la noción de praxis crítica.

De otra parte, Gramsci en su *Introducción a la filosofía de la praxis* (1970) define la filosofía de la praxis como:

[...] una filosofía liberada (o que intenta liberarse) de todo elemento ideológico unilateral y fanático, es la plena conciencia de las

contradicciones, con la que el filósofo, entendido individualmente o como grupo social, no solo comprende las contradicciones, sino que se ve a sí mismo como un elemento de la contradicción y eleva este elemento a principio de conocimiento y, por tanto, de acción [...]. Pero, si hasta la filosofía de la praxis es una expresión de las contradicciones históricas —mejor aún: es su expresión más completa porque es consciente—, quiere decirse que está ligada a la «necesidad» y no a la «libertad», y que ésta no existe y no puede existir todavía históricamente. (p. 56)

En la definición de Gramsci se expresa la necesidad del carácter consciente de las contradicciones sociales, en el que la comprensión de estas conlleva a un principio de acción en tanto posibilidad de transformación a partir de la comprensión de los orígenes de los problemas sociales. La teoría en este caso no funciona simplemente como una actividad de interpretación de la realidad, sino que al partir de una realidad concreta se llega a un momento de abstracción que luego conduce a un pensamiento concreto de la realidad que afecta objetivamente la realidad de base para dar lugar a una praxis que articula teoría y práctica.

Aquí, la filosofía de la praxis puede ser comprendida como un método que exige un entendimiento de lo inmediato dado, de lo que objetivamente se puede captar, concibiendo que la comprensión justa de la realidad exige ir más allá de la simple percepción de las situaciones inmediatas: poner el fenómeno en su situación de contexto, identificando todas las relaciones que la posibilitan, y determinar cuáles son las relaciones constituyentes del fenómeno. La síntesis permite identificar y establecer las verdaderas relaciones constituyentes de una situación o fenómeno.

En suma, y a partir de lo planteado, se afirma que no basta un pensamiento crítico, ni una práctica crítica en tanto actividad aislada que no se conecte con un proyecto político, un propósito colectivo y una intencionalidad transformadora de sujetos, saberes y contextos. Se requiere una *praxis crítica* que produzca afectaciones en las subjetividades, que potencie transformaciones reales en los

territorios; una praxis crítica que movilice, emancipe y transforme sujetos en su doble dimensión: individual y colectiva, sostenida en saberes cognoscitivos, sociales, ético-políticos, afectivos y volitivos.⁴

Se busca una praxis política que contribuya a superar la despolitización de los sujetos, la cual está creando “un inmenso vacío en las conciencias que solo puede ser útil a la clase dominante al llenarlo con actos, prejuicios, hábitos, lugares comunes y preocupaciones que, en definitiva, contribuyen a mantener el orden social vigente” (Sánchez, 2003, p. 35). Esta *praxis crítica*, como afirma el mismo autor, debe aspirar a mejorar radicalmente la sociedad, y contribuir a superar el mundo de las necesidades prácticas que mantienen a los sujetos inmersos en las lógicas del consumo y que tienen un sentido netamente utilitarista. En suma, se aboga por una praxis que “tiene un carácter futurista y trabaja a favor de un mejor porvenir humano”.

El concepto de emancipación. Historicidad y bases para una praxis emancipatoria

Un primer acercamiento al concepto de emancipación se relaciona con el desarrollo de la *Ilustración y la crítica* (periodo de criticidad), en la *contestación* a la pregunta: *¿qué es la Ilustración?* de Kant (2004). La Ilustración significaba el abandono de la minoría de edad expresada en la incapacidad del hombre para servirse de su propia razón y seguir sin la tutela de otro. Kant dio elementos importantes para pensar la emancipación. Exigió valentía y decisión para pensar por sí mismos, para tomar el rumbo de su formación intelectual, de su conciencia moral y de su salud física (Kant, 2004).

4 En el capítulo 2 se realizó un balance crítico de las formas como se ha abordado y enseñado el pensamiento crítico; también advertimos que no se rechazan los saberes y el desarrollo de la dimensión cognitiva, solo que no son suficientes; el deseo, la voluntad de los sujetos, la formación ética y política son capacidades y saberes constitutivos en la formación de las subjetividades de praxis crítica.

La emancipación en este caso implicaba que los sujetos logaran desarrollar un *grado de autonomía* tal que les permitiera liberarse de la forma de gobierno en la que se encontraban. Lo anterior sugiere que el sujeto sea consciente de las normas que lo gobiernan para aceptarlas como propias, pero no se trata de una forma completa de gobierno, sino de una gubernamentalidad consciente, aceptada y libre.

No obstante, esta propuesta kantiana de la Ilustración tiene una limitación importante en nuestros tiempos que es preciso exponer. Kant habla del uso público y uso privado de la razón:

Por uso público de la propia razón entiendo aquel que cualquiera puede hacer, *como alguien docto*, ante todo ese público que configura *el universo de los lectores*. Denomino uso privado al que cabe hacer a la propia razón en una determinada función o puesto *civil*, que se le haya confiado. (Kant, 2004, p. 90)

El *uso público* de la razón se enuncia en esta expresión: *razonad todo lo que queréis, pero nunca dejes de obedecer*. Aquí los funcionarios públicos tienen que comportarse correctamente y no perturbar la consecución de fines; es decir, hay una especie de libertad de expresión, pero no una libertad de protesta y acción.⁵

En Marx (2008), las categorías de *emancipación política* y *emancipación humana* se desarrollan en la obra *Acerca de la cuestión judía*:

La emancipación *política* representa, de todos modos, un gran progreso. No es ciertamente la forma última de la emancipación humana en general, pero sí es la forma última de la emancipación humana dentro del *orden* del mundo actual. Se entiende que aquí hablamos de la emancipación real, de la emancipación práctica. (p. 181)

5 Cabe recordar que en esta época de la Ilustración se tenía una creencia férrea en las instituciones gubernamentales y en su capacidad de vigilancia y cuidado de la sociedad, de ahí la necesidad de promulgar en los funcionarios públicos una libertad de razonamiento, pero con obediencia completa para salvaguardar el orden.

“La emancipación política es, al mismo tiempo, la *disolución* de la vieja sociedad sobre la que descansa el Estado enajenado respecto del pueblo, el poder señorial. La revolución política es la revolución de la sociedad burguesa” (Marx, 2008, pp. 193-194). Aquí Marx hace referencia a las revoluciones burguesas que permitieron la superación del feudalismo y su formación social. No obstante, pone de manifiesto la contradicción interna de la sociedad burguesa,⁶ la fragmentación entre sus individuos y los elementos materiales y espirituales que conforman su vida, esto es, su situación civil. La emancipación política formulada por el liberalismo crea una democracia formal de libertades y derechos que no se pueden concretar en una sociedad burguesa.⁷

Al tener presentes las limitaciones de la emancipación política, Marx desarrolla la categoría de *emancipación humana* como una exigencia que se encamina a una superación total y completa del sistema capitalista, y propone una nueva forma de organización social que acaba con las clases sociales, eliminando con ello la escisión entre la política y la economía, entre el ciudadano y la sociedad civil.

La emancipación humana genera además una superación de la enajenación del trabajo al permitir una unidad inmediata y directa en el trabajo social. Es decir, se obtiene mediante la emancipación humana un nuevo tipo de sensibilidad social que posibilita la superación de la explotación y la dominación a partir de la transformación del trabajo en trabajo asociado, en el que no se produce por encima del tamaño de la necesidad social —superación

6 “La revolución política suprimió, con ello, el carácter político de la sociedad burguesa.” (Marx, 2008, p. 194)

7 “Todos los presupuestos de esta vida egoísta siguen existiendo fuera del ámbito del Estado en la sociedad burguesa, pero como propiedades de ésta. Allí donde el Estado político ha alcanzado su verdadera madurez, el hombre lleva una doble vida no solo en sus pensamientos, en la conciencia, sino en la realidad, en la vida: una vida celestial y una vida terrenal, la vida en la comunidad política, en la que vale como ser comunitario, y la vida en la sociedad burguesa, en la que actúa como hombre privado, considera a los otros hombres como medios, él mismo se degrada a medio y se convierte en juguete de poderes ajenos” (Marx, 2008, p. 180).

de la propiedad privada y de la plusvalía—, a la vez que pierde su carácter privado y su sometimiento al mercado.

Para Marx (2008, pp. 196-197):

Toda emancipación es la *recuperación* del mundo humano, de las relaciones, al hombre mismo. La emancipación política es la reducción del hombre, de una parte, a miembro de la sociedad burguesa, al individuo *egoísta independiente* y, de otra, al *ciudadano del Estado*, a la persona moral. Solo cuando el hombre individual real recupera en sí al ciudadano abstracto y se convierte como hombre individual en *ser genérico*, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales, solo cuando el hombre ha reconocido y organizado sus [fuerzas propias] como fuerzas *sociales* y cuando, por tanto, no separa ya de sí la fuerza social en la forma de fuerza política, solo entonces se lleva a cabo *la emancipación social*.

Praxis crítica emancipatoria: ¿emanciparnos de qué y para qué?

¿Por qué apostar por una praxis crítica emancipatoria? Actualmente el impulso crítico y proyectivo de la praxis parece agotado y gastado en nuestro continente, en un momento en el que impera la marginalidad y la injusticia social, en el que podría decirse que pululan las denuncias, los estudios que identifican los problemas, y que, aunque existen centenares de iniciativas de resistencia y de construcción de alternativas, se incrementan también las formas de dominación y exclusión, y crece la desesperanza.

En esas tensiones, la idea de la emancipación humana como deseo y exigencia de los sujetos excluidos, marginados y explotados que han estado presentes a lo largo de la historia, y las ideas de emancipación que han sido expuestas en las distintas reflexiones filosóficas y políticas, se hacen necesarias y cobran vigencia.

Con el afianzamiento del capitalismo, las nuevas demandas por la emancipación y la libertad que estaban situadas en la clase obrera se han ampliado a un gran sector poblacional, en la medida

en que se han expandido y aumentado las formas de explotación y marginación originadas por el modelo capitalista.

Es en estos términos que la apuesta por la construcción de una *praxis crítica emancipatoria se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto como fin por encima del capital; se busca una praxis que tenga como objetivo primordial y como principio de acción la superación del capitalismo y de todas sus formas de relación social*, en la que todo sujeto, organización, colectivo, partido o movimiento tenga como base y apuesta la construcción de alternativas al capitalismo y a las maneras como han devenido las formas de vida. Como afirma Leo Maar:

La emancipación solo es efectiva cuando se refiere a *la producción de la sociedad y no se limita a la acción en la sociedad constituida*. En esta última, las acciones sociales determinadas como formas naturales permanentes, propulsoras de la conservación del orden imperante debido a la ineficiencia objetiva de las prácticas puramente subjetivas. (2005, p. 437, cursivas añadidas)

La emancipación, en tanto búsqueda de la *humanización*, se relaciona con los análisis que Hinkelammert (2005a) realizó a la declaración de los derechos humanos del siglo XVIII, por lo cual pide, en ejercicio de la crítica, que los derechos humanos no legitimen, justifiquen ni protejan instituciones en función de la propiedad privada.

La independencia de los derechos humanos de las instituciones permite establecer la vida humana en toda su amplitud como base de los nuevos derechos: la recuperación del sujeto bajo la ética de la emancipación integraría derechos de la vida humana con su circuito natural —se trata de comer, vestirse y educarse humanamente— y con la naturaleza externa del hombre.

Aquí es preciso recordar que la emancipación política como avance de reformas —igualdad ante la ley, libertades civiles y políticas, reformas agrarias o laborales— contribuye significativamente a la lucha social y a alcanzar lo posible pero ubicados dentro del

marco del orden mundial existente. La lucha por la emancipación política, es decir, por la exigibilidad y materialización de derechos sociales, políticos y económicos, se mantiene como principio de orientación de las fuerzas políticas y sociales progresistas y de las vanguardias políticas.

El reconocimiento y la exigencia de la *praxis crítica emancipatoria* es que, sin perder los principios y las perspectivas, los objetivos estratégicos de lucha se desarrollen en medio de las circunstancias vigentes, pero siempre en perspectiva de preparar el terreno de futuras acciones para la verdadera emancipación humana.

La lucha contra el capitalismo y la materialización de la *praxis emancipatoria* son todavía frases vacías si no van de la mano de una actitud vigilante y crítica contra el oportunismo y las fuerzas conservadoras al interior y exterior de los movimientos sociales. Hinkelammert (2005) también es consciente de las limitaciones de la emancipación política y sustenta su ética de la emancipación en el siguiente principio: *determinar al ser humano como ser supremo para el ser humano*. Este principio es retomado por la *praxis crítica emancipatoria* que queremos agenciar; implica que es necesario someter a juicio a todo aquello —terrenal y celeste— que no reconozca al hombre como lo más supremo para el hombre y convierta al hombre en un ser humillado, excluido y empobrecido.

Es claro que hoy los sujetos sufren la enajenación ideológica y ansían la enajenación económica exigiendo su inclusión en el sistema, pero esto es inalcanzable para la gran mayoría de la población en el marco de las lógicas actuales. En este sentido, la *praxis* no se ubica potencialmente en aquellos sujetos que buscan una integración enajenada, sino en los estratos marginados. Todo esto demuestra la necesidad de reactualizar la crítica y la *praxis*. Aquí ya se vislumbra una característica fundamental de la *praxis crítica emancipatoria*: *la transformación de la realidad es radical en tanto superación absoluta y global del capitalismo, pues no se puede hablar de justicia social o de prácticas de reconocimiento en el marco de la economía capitalista*.

La *praxis crítica emancipatoria* exige redireccionar la historia hacia nuevos destinos de mejor libertad y humanización; esta tiene una meta establecida que es la liberación de la humanidad: víctimas, pobres, excluidos, marginados y mayorías populares. Posibilita y da apertura a nuevos horizontes en la historia; se asume un perfil ético-político que denuncia la opresión y la injusticia. La praxis emancipatoria es siempre reflexiva, consciente y dialógica; es acción objetiva propia de las fuerzas sociales, hace parte de una praxis de concientización y una crítica a la ideología. La praxis emancipatoria

[...] envuelve, en cambio, un proyecto de emancipación, crítica de lo existente y conocimiento de la realidad por transformar. Praxis es acción transformadora, no mera “práctica”. Tampoco se confunde con la teoría, pero esto no significa que la teoría no tenga nada que ver con la praxis. [...] una teoría revolucionaria, en cambio, solo podrá serlo si se relaciona conscientemente con la praxis. (Alemián, 2005, pp. 839-849)

Igualmente, la *praxis crítica emancipatoria* hace referencia a la necesidad de transformación social a través de un viraje histórico, porque amplios sectores sociales y populares son confinados a la marginalidad, la pobreza y la exclusión; más aún, porque el sistema articula una *praxis hegemónica* que mantiene la dominación teórica y práctica de los sujetos. El potencial de emancipación se amplía a otros actores sociales como los campesinos, los indígenas o los marginados y excluidos, agentes sociales que son capaces de resistir al sistema de capital: “El sujeto de la emancipación en la lucha... ha de ser hoy necesariamente un sujeto plural” (Alemián, 2005, p. 841).

Esta *praxis crítica emancipatoria* está dirigida a una reapropiación de las posibilidades históricas de los sujetos. Por ello, se exhorta a los sectores intelectuales y académicos a fomentar con sus proyectos investigativos y sus críticas las condiciones para una

praxis emancipatoria y transformadora. Estas acciones teóricas deben ayudar a la articulación de sentido de los sectores marginales para enfrentar los medios comunicativos y las prácticas que forman parte de la praxis hegemónica. No se puede concebir una praxis emancipatoria sin una estrategia comunicativa, organizativa y de movilización contrahegemónica:

Adquiere singular relevancia en este perfil nuestro de la praxis la dimensión ético-política, desplazada en la praxis hegemónica por el interés estratégico. En esta dimensión de la praxis transformadora, la acción social encuentra rumbo y sentido en la afirmación efectiva de los derechos elementales que se les niega a los pueblos latinoamericanos. El compromiso y la solidaridad teórica y práctica dentro del bloque de marginación y exclusión son confrontativos. (Alemián, 2005, p. 846)

La tesis central es que la *praxis crítica emancipatoria* es, en esencia, un proyecto crítico de transformación social cuyo móvil central de emancipación es la lucha contra la economía de mercado. En tanto praxis, vincula el saber con el hacer, ubica a la teoría en el proceso mismo de transformación para prefigurar otras realidades sociales:

Así pues, la tesis de no limitarse a interpretar el mundo no debe entenderse en el sentido de que la filosofía de por sí se hace mundo, de que la teoría por sí sola es práctica, pero tampoco en el sentido de que lo filosófico se rebasa al desplazarse a lo económico, sociológico, histórico y político, desvaneciéndose su identidad como intento de explicación o interpretación —que también lo es esencialmente, sin limitarse a ello— de las relaciones del hombre con el mundo y de los hombres entre sí. (Sánchez, 1998, p. 15)

Finalmente, es importante reiterar que la praxis, en su pretensión de crítica social y proyecto emancipador, se posiciona en una exigencia radical que aboga por la construcción de una nueva sociedad:

[...] el proyecto de una sociedad emancipada es deseable para quienes sufren los males de un sistema de dominación y explotación. Pero asimismo es necesario porque responde a necesidades radicales no solo particulares de las clases explotadas sino *universales humanas*. (Sánchez, 1997, p. 7, cursivas añadidas)

Precisiones conceptuales para el abordaje de la noción de praxis crítica emancipatoria en procesos educativos

Así concebida y posicionada la noción de praxis, surgen algunos interrogantes para pensar acciones educativas orientadas a la formación de subjetividades de praxis crítica; enunciemos algunos: ¿qué desafíos se producen para que, desde la educación, cualquiera que sea su modalidad o nivel, se enseñe a superar la conciencia ordinaria y a formar subjetividades políticas con conciencia crítica, sujetos realizadores⁸ de experiencias de praxis emancipatorias? ¿Cómo entender y abordar la noción de praxis emancipatoria?

De la conciencia ordinaria a la conciencia crítica

Respecto a la *conciencia ordinaria*, Sánchez dice (2003): la conciencia ordinaria cree estar en relación directa con el mundo y no percibe la necesidad de “desgarrar el telón de prejuicios, hábitos mentales y lugares comunes sobre el que se proyectan sus actos prácticos” (p. 31). Este sería un desafío de la praxis y de los procesos educativos. Sin embargo, advierte que de ninguna manera se pueden menospreciar los saberes del hombre práctico o asegurar que este es ateuico *per se*; su interacción real con el entramado de relaciones sociales y sus conexiones con los suelos de saber históricos constituyen su conciencia histórico-social, base importante para la praxis emancipatoria.

8 Decimos realizadores, no solo gestores y agenciantes, porque la praxis es pensamiento y acción y exige que todos estemos vinculados en los procesos sociales.

Un desafío de la praxis crítica es desentrañar esos suelos de saber que prefiguran la conciencia del hombre práctico y, por ende, sus modos de racionalidad para contribuir a reconfigurarla de otras maneras. Podría decirse que “la conciencia ordinaria piensa los actos prácticos, pero no hace de la praxis —como actividad social transformadora— su objeto; no produce ni puede producir [...] una teoría de la praxis” (p. 33).

Si se forman sujetos de *praxis crítica*, esto es, sujetos con capacidades para comprender, leer y transformar críticamente sus propias realidades, seguramente se contribuye a que los sujetos se emancipen de las ideas y acciones cotidianas que se van naturalizando a fin de reinventarlas. Cabe advertir que no es tarea fácil; este proceso exige, entre muchos factores, el desentrañamiento y comprensión de los obstáculos que están imbricados en las prácticas rutinarias para provocar, construir y sostener experiencias que se nombren como praxis emancipatoria; exige saberes otros, interacciones sostenidas en un pensamiento reflexivo/analítico y crítico que libere y transforme. Sánchez advierte de estas dificultades:

Pero ¿cómo puede desprenderse la conciencia ordinaria de esta concepción ingenua y espontánea para elevarse a una conciencia reflexiva? [...] mientras la conciencia ordinaria no recorra la distancia que la separa de la conciencia reflexiva no puede nutrir una verdadera praxis revolucionaria. La conciencia de la praxis tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creadoramente, es decir, revolucionariamente, la realidad. (2003, p. 34)

Este autor sugiere igualmente que el hombre común vive y actúa prácticamente, le basta su pensamiento y modos de razonar en tanto satisfagan las necesidades de su vida cotidiana. Para el hombre de pensamiento práctico, el mundo es y las cosas están dadas, esa es su realidad inmanente, esas son las “significaciones en sí”, como las llama Sánchez, y está ausente toda posibilidad de transformación salvo que sea para servirse en su propia racionalidad práctica. En este nivel de conciencia, lo práctico es productivo, y

esa productividad puede producir plusvalía, así que no se distancia del modelo ni de la racionalidad instrumental.

Aquí *el fin* de las tareas prácticas y productivas solo se orienta a satisfacer necesidades cotidianas, y esa lucha por satisfacer necesidades básicas va produciendo despolitización de los sujetos, castrando o impidiendo las posibilidades de convertirse en transformadores de realidades. Se crea “un vacío de conciencias que solo puede ser útil a las clases dominantes al llenarlo con prejuicios, hábitos, lugares comunes y preocupaciones que, en definitiva, contribuyen a mantener el orden social vigente” (Sánchez, 2003, p. 34).

La *praxis crítica con sentido emancipatorio*, en tanto actividad consciente, no puede ejercitarse de manera externa, siempre compromete la subjetividad, siempre prefigura e incluye actividad cognoscente; anticipa, prevé y desafía obstáculos, y se orienta a un fin que emancipe sujetos y condiciones que subyugan y someten, por tanto, son anticapitalistas. El *fin*⁹ de la praxis crítica emancipatoria es la transformación real, objetiva, del mundo natural o social para satisfacer a la humanidad, no al capital ni a sus intereses, por eso trabaja desde adentro, desde abajo y con los de abajo, porque, como advierte Sánchez (2003):

Si el hombre aceptara siempre el mundo como es, y si, por otra parte, se aceptara siempre así mismo en su estado actual, no sentiría la necesidad de transformar el mundo ni de transformarse él a su vez. Se actúa conociendo, de la misma manera que [...] se conoce, actuando. El conocimiento humano en su conjunto se integra en la doble e infinita tarea de transformar la naturaleza exterior y su propia naturaleza. Pero el conocimiento no sirve directamente a esta actividad práctica, transformadora; se pone en relación con ella *por medio de los fines*. La relación entre el pensamiento y la acción requiere la mediación de los fines que el hombre se propone. (p. 269, cursivas añadidas)

9 “El fin es, a su vez, la expresión de cierta actitud del sujeto ante la realidad. Por el hecho de trazarme un fin, adopto cierta posición ante ella [...]. El fin prefigura idealmente lo que aún no se logra alcanzar. Por el hecho de trazarse fines, el hombre niega una realidad efectiva, y afirma otra que no existe todavía.” (Sánchez, 2003, p. 266).

La *conciencia crítica* en los términos ya planteados puede leerse en contraste con la conciencia ordinaria, atendiendo las salvedades que advierte Sánchez: no desdeñar los saberes prácticos instalados en los sujetos. Un sujeto con conciencia crítica supone un sujeto de praxis, con capacidad de percatarse de las cosas que nos rodean, pero en forma activa, creativa, no en forma pasiva, automática, irreflexiva o simplemente espontánea (Morel, 1968).

Sánchez Vásquez (2003) establece que la conciencia crítica no se define simplemente como una actividad, supone el desarrollo de una actitud de búsqueda, profundización y cuestionamiento permanente y progresivo del medio y las circunstancias que la rodean. Este autor propone tres características de la conciencia activa: “la amplitud, la organización y la veracidad de la conciencia”¹⁰ (p. 6).

La formación de la conciencia crítica tiene como tarea desafiar las prácticas opresoras y potenciar el desarrollo de capacidades que permitan comprender y actuar en diferentes contextos con el interés de formar y posibilitar la autonomía y la libertad de los sujetos para transformar la sociedad.

Regresemos por un momento a la obra educativa de Paulo Freire en relación con el problema de la conciencia crítica.

Este proceso de creación de conciencia crítica se da en medio de un trabajo humanizante en el cual la dialogicidad exige la desmitificación de la realidad para su conocimiento. El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por eso mismo la concientización es la mirada más crítica de la realidad y que la desvela para conocerla y para conocer los mitos que engañan y

10 Para Sánchez (2003), la amplitud de la conciencia se relaciona estrechamente con el área vital de las personas, sus relaciones e interacciones. La *organización* será un producto del accionar vital; en ese proceso organizativo se desarrollan capacidades como: *creatividad, criticidad, síntesis y análisis*. Y, en términos de Morel, “la veracidad de la conciencia está íntimamente ligada al problema de la veracidad de la del conocimiento” (1968, p. 12).

ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante. (Freire, 1968, p. 39)

La conciencia crítica supone un grado de conocimiento mucho más complejo de la realidad, implica actos de reflexión y acción para la emancipación. También significa trascender de una actitud espontánea y natural de la realidad a una esfera crítica en la que la realidad se configura como un objeto cognoscible:

En realidad, no es posible realizar siquiera un planteamiento correcto de nuestros problemas, con miras a soluciones inmediatas o a largo plazo, si no nos colocamos en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural [...]. Solo en la medida en que logremos intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y efectos —que no siempre son iguales a los de otros espacios y tiempos, sino por el contrario, casi siempre diferentes— podremos proponer soluciones para ellos. (Freire, 1959, p. 9)

La conciencia crítica pasa por tres fases: *la primera, conciencia mágica, la segunda, conciencia ingenua y, finalmente, emerge la conciencia crítica* (Freire, 1968). Esta última fase se caracteriza por los siguientes elementos: profundidad en la interpretación de los problemas; aceptar lo instituido y lo nuevo por su validez y pertinencia en el contexto; rigurosidad en la argumentación; capacidad para admitir cuestionamientos y sostener el debate crítico; conocer el contexto y las problemáticas actuales; comprometerse con la formación política y social de los demás a partir de una conciencia histórica real, entre otros.

Hasta aquí queda aún el interrogante: ¿cómo superar las formas de enseñar a desarrollar el pensamiento crítico, más allá de los enfoques instalados a fin de promover la configuración de sujetos de praxis crítica? Más aún, ¿qué saberes y experiencias se requiere potenciar en los educadores para que contribuyan desde sus prácticas a la formación de sujetos de conciencia y acción crítica?

Conciencia crítica y conciencia política

Ya hemos dicho que la praxis, en tanto acción humana, se realiza en contextos y condiciones sociales específicos, en el marco y en medio de relaciones de producción y cooptación existentes. Al decir de Sánchez, la praxis social es política cuando expresa “[...] la actividad de grupos o clases sociales que conduce al transformar la organización y dirección de la sociedad, o a realizar ciertos cambios mediante la actividad del Estado esa forma de praxis es justamente actividad política” (2003, p. 277). Además, agrega este autor:

La praxis política presupone la participación de amplios sectores de la sociedad. Persigue fines que responden a los intereses radicales de las clases sociales, y en cada situación concreta la realización de esos fines se halla condicionada por las posibilidades objetivas inscritas en la propia realidad [...]. La praxis política, en cuanto actividad práctica transformadora, alcanza su forma más alta en la praxis revolucionaria como etapa superior de la transformación práctica de la sociedad. (p. 278)

Ahora bien, no es posible formar la conciencia crítica sin que se afirme la conciencia política de los sujetos de praxis emancipatoria; en los sentidos referidos por Rauber (2006):

La conciencia política de clase, de pueblo oprimido, de nación del Tercer Mundo, etcétera, no le viene “dada” a los actores sociales desde el exterior; ellos van construyendo su conciencia política a través de su intervención directa en el proceso de lucha. Van desarrollando esa conciencia, principalmente, a través de sus prácticas de resistencia y de lucha por sus reivindicaciones sectoriales y generales, y se la van re-apropiando mediante procesos colectivos interactivos de reflexión crítica acerca de las mismas, de sus logros y deficiencias. (p. 122)

Esta cita de Rauber nos conecta directamente con los sentidos del proceso de formación de subjetividades. Si los sujetos devienen,

la formación del sujeto político y, por ende, de su conciencia crítica y política no puede asumirse como una acción inherente o lógica a sus condiciones; en la mayoría de los casos, los sujetos apropian y aceptan acríticamente sus realidades, una especie de sumisión-aceptación atravesada por la desesperanza.

Igualmente, como plantea Rauber, “la conciencia política no puede ser “introducida” (ni inculcada o impuesta) en las personas [...] la modificación y desarrollo de la conciencia sociopolítica de los actores sujetos depende de su participación en la vida social” (2006, p. 122). Esto es así especialmente porque:

Tener conciencia política no puede entenderse como un “don” a priori de la existencia social concreta, o una cualidad que puede “instalarse” en cada sujeto individual desde el exterior de sus modos y condiciones de la vida, al margen de sus formas de organización, y de su participación en las luchas. Los propios actores-sujetos se concientizan a sí mismos participando en el proceso de cuestionamiento-transformación de su realidad, sobre todo, cuando este se articula con los procesos de reflexión y maduración colectiva acerca de los resultados de cada lucha o movilización colectiva, analizando crítica y colectivamente aciertos y deficiencia, fracasos y logros. (Rauber, 2006, p. 123)

Finalmente, podemos afirmar que los sujetos se van constituyendo políticos en la medida en que se asumen copartícipes de la transformación; como plantea Muñoz (2014):

La emancipación política [...] solo se hace verdadera fuerza emancipadora cuando logra, desde la base de la emancipación humana, poner desde abajo en movimiento a la sociedad, cual quiera sea su concreción histórica. La emancipación política es posible gracias a la emancipación humana, pero si esta última no asume su compromiso con lo social colectivo podría devenir en mero impulso egoísta. Es decir, con *la emancipación humana* el sujeto se compromete en sus procesos de apertura y colocación frente al mundo, frente a los otros (as) y frente a sí mismo. Con la emancipación política,

los seres humanos asumimos el compromiso de generar estrategias y alternativas colectivas para romper con los límites inventados y ejercidos por determinados poderes hegemónicos. (p. 186)

Aquí cabe una doble pregunta orientadora: ¿cómo contribuir a la formación de subjetividades políticas portadoras y gestoras de praxis crítica?, ¿qué acciones son posibles agenciar desde los procesos educativos? Es claro que las ideas, los conocimientos y las circunstancias no causan afectaciones en los sujetos si estos no son asimilados como experiencia, si no forman parte de su conciencia o de su concienciación, como diría Freire. Es solo en ese vínculo entre conciencia y acción, concienciación (conciencia-acción), que se produce un cambio en las relaciones entre el sujeto con su entorno y con su propia subjetividad.

Una conciencia política se expresa en las relaciones de poder, dominio y subordinación que se establezcan. Una conciencia crítica nos da la posibilidad de ver más allá de lo aparentemente visible, nos permite mantener un cuestionamiento permanente sobre las desigualdades sociales y las injusticias; es una posibilidad de trazar perspectivas de transformación que se expresan, entre otras acciones, en una apertura para construir proyectos y horizontes emancipadores de las condiciones de opresión derivadas del sistema-mundo capitalista.

Pensar actuando. Una apuesta desde el Sur y desde abajo

La vida contemplativa presupone una particular pedagogía del mirar. En *El ocaso de los Dioses*, Nietzsche formula tres tareas por las que se requieren educadores: hay que aprender a mirar, a pensar y a hablar y escribir. El objetivo de este aprender es, según Nietzsche, la “cultura superior”.

El efecto de la esperanza sale de sí, da amplitud a los hombres en lugar de angostarlos, nunca puede saber bastante de lo que les da intención hacia el interior y de lo que puede aliarse con ellos hacia el exterior. El trabajo de este efecto exige hombres que se entreguen activamente al proceso del devenir al que ellos mismos pertenecen.

ERNST BLOCH, *El principio esperanza*

Situar la *praxis crítica con interés emancipador* se conecta con el principio esperanza ampliamente trabajado por Ernest Bloch (2004), en el que la crítica se articula con lo posible, con el devenir, con la construcción de alternativas, y la praxis, con la posibilidad de tejer iniciativas para hacerlas posibles y con la construcción de una cultura superior en los términos pensados por Nietzsche, en los que la cultura y la educación “no debían ser meros instrumentos utilitaristas (con un fin social o productivo), sino que la auténtica cultura tenía, por definición, un carácter primigenio y

a menudo improvisado, un anhelo de superación, de superación a través del riesgo” (Boullosa, 2016, párr. 15).

Para crear una nueva cultura, la educación tendría que “encender la llama” de la curiosidad y la fuerza creadora, superar la transmisión y el culto a lo dado como si fuese una imposición perenne. En la misma dirección conectamos el concepto de emancipación con la posibilidad de realizar *acciones* potenciales en los sentidos que plantea Zemelman (2002): una acción es potencial cuando el sujeto en su accionar puede “ir creciendo con la propia historia y no quedarse desfasados respecto de la misma” (p. 36).

La apuesta por contribuir al devenir de sujetos de praxis crítica está signada por la siguiente proposición de Adolfo Sánchez: *toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis*; también porque creemos que, como afirma Eduardo Galeano (1989, p. 51), “al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”. En estas expresiones se ponen en juego los contenidos de este apartado que hemos nominado: *pensar actuando*.

Premisas necesarias

Las siguientes *premisas* abren caminos para pensar algunas claves para aportar desde la educación a los procesos de configuración de subjetividades de praxis emancipadora:

La emancipación puede interpretarse como un proceso de subjetivación

Jacques Rancière (1996) propone una estrecha relación entre estos dos conceptos: subjetivación y emancipación. Comprende la subjetivación como “la producción de una serie de acciones de un cuerpo y una capacidad de enunciación no identificables previamente dentro de un campo de experiencia dada, cuya identificación es así parte de la reconfiguración del campo de la experiencia” (p. 35).

En este concepto hay al menos tres aspectos importantes que se articulan con la noción de emancipación: 1) el vínculo del cuerpo y

la potenciación de capacidades “no identificables”, no previstas; 2) el lugar de la experiencia como campo de reconfiguración, es decir, la experiencia del sujeto es subjetivante; y 3) el carácter de desidentificación del proceso de subjetivación. La subjetivación, dice Rancière (2007), siempre es “desidentificación”, alejamiento de la naturalidad de un lugar; inscribe el nombre de un sujeto como diferente desde cualquier parte identificada de la comunidad.

La *emancipación* por la que abogamos es profundamente política en tanto trabaja por reconfigurar y recomponer los órdenes existentes; emancipar no es un continuum o lo que decimos cotidianamente, “más de lo mismo”, o una reinención de las viejas prácticas con otros discursos, es provocar *discontinuidades*, *desidentificaciones* para producir emergencias.

Las articulaciones de estas nociones con el proyecto de emancipación que estamos posicionando consideran una unidad indisoluble entre la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar. Hay posibilidades para la emancipación siempre que los procesos de formación reorienten y redireccionen los influjos de subjetivación hacia otros horizontes y sentidos, es decir, si se toma conciencia de qué subjetividades sociales y políticas requiere formar la sociedad para reinventarse, que es totalmente opuesto a qué sujetos requiere el mercado para mantener la gobernanza y el *status quo*.

La pregunta sería: ¿qué procesos de subjetivación contribuyen a la configuración de subjetividades potentes y potenciales para que actúen como co-constructoras de otras realidades sociales? Nos referimos a subjetividades políticas, individuales y colectivas que se sitúen y actúen más allá de los paradigmas modernos, “subjetividad que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en la tensión constante entre lo instituido y lo instituyente” (Martínez y Cubides, 2012, p. 76).

Conviene dejar planteado que intentar emanciparnos de las lógicas instaladas en la cotidianidad no puede ser una acción solipsista, es necesario producir subjetivaciones creando vínculos,

entretejiendo relaciones de poder, imaginarios colectivos y proyectos comunes. Aquí cabe preguntarnos: ¿qué tipos de subjetividades políticas estamos configurando?, y, más puntualmente, ¿cómo contribuimos, desde la educación, a las configuraciones de subjetividad política, si las dinámicas políticas en las que estamos inmersos como sujetos de la educación son cada vez más complejas?, ¿qué desafíos y desde qué rutas abordarlos?

La praxis crítica emancipatoria de estos tiempos se potencia y sostiene en las resistencias y en la indignación. Dos capacidades inmanentes al sujeto

La resistencia es un derecho civil y una capacidad necesaria de potenciar en los sujetos; resistir es una noción compleja y multidimensional que se posiciona como una acción relacional —una situación de fuerza— en tanto posibilita movimientos en lo establecido. Sin embargo, no nos referimos únicamente a una noción de resistencia reactiva, la praxis crítica exige una resistencia proactiva en los sentidos que Honneth (2009, p. 83) plantea, orientada a

[...] establecer una conexión inmanente entre los “impulsos de sufrimiento” y la capacidad de resistencia subjetiva: la sensación de dolor no solo tiene que incluir en forma rudimentaria el conocimiento de que el potencial racional propio solo puede desplegarse en forma restringida, debe contener a la vez el deseo de liberarse de la deformación percibida de esa manera.

La resistencia en tanto capacidad implica el desarrollo de otras capacidades y exige reconocer las condiciones de riesgo y de incertidumbre para trabajar con ellas, y desarrollar formas de afrontarlas y enfrentarlas; exige también identificar los miedos individuales y colectivos que se convierten en limitantes para ejercer una praxis crítica rechazando aquello que se quiere imponer como inevitable y agenciando propuestas alternativas.

Resistir es un modo de subjetivación que se asocia a pensar en vías alternas a las lógicas instrumentales, a sostener las luchas sociales, aunque se diga que no hay nada que hacer. En suma, consideramos que las resistencias pueden leerse como fuerzas orientadas a reconocer y desestructurar el paradigma instaurado como “orden impuesto” (Martínez, 2008).

Indignarse es también una capacidad a desarrollar en estos tiempos; “el motivo de base de la resistencia es la indignación”, dice Hessel (2011). Es un sentimiento necesario para potenciar las resistencias y la configuración de subjetividades de praxis emancipatoria. Por ejemplo, para comprender los problemas y las realidades sociales de sus territorios no basta con tener una buena metodología; en clave emancipatoria se requiere provocar indignación y resistencia en un doble sentido: como actos de comprensión que generan y convocan a realizar acciones contestatarias al poder dominante orientadas a desentrañar las hegemonías, ideologías, creencias y hábitos opresores, y como producción de iniciativas proactivas y proyectivas que, impulsadas desde el trabajo colectivo, contribuyan a la construcción de propuestas alternativas.

La praxis crítica emancipatoria exige enseñar a diferenciar entre la política en tanto posibilidad de lo político y las políticas que actúan como agencias de cooptación y sujeción

La pregunta por la política no ha perdido vigencia:

Se trata de una discusión compleja, conflictiva e inacabada, como su contenido mismo, una relación dinámica, cambiante, en movimiento constante, que no puede ser preestablecida de una vez y para siempre; en consecuencia, no podemos hablar de una esencia estática e inmutable del sujeto ni de la política. Tanto el sujeto como la política son abordados aquí como categorías complejas, históricas

y cambiantes, por tanto, posibles de ser transformadas. (Martínez y Cubides, 2012, p. 68)

Abogamos por una noción de política como posibilidad, como capacidad instituyente que contribuya a mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado (Lechner, 1986), y por posicionar “una comprensión de la política como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento” (Martínez y Cubides, 2012, p. 72). En esta lógica, la política es concebida como el arte no solo de lo posible, sino de construir lo hasta ahora imposible.

En el actual contexto de la sociedad capitalista y del mercado como referencial de la política neoliberal, es reiterativo plantear que los principios que sustentan las políticas gubernamentales son legitimadoras de injusticias y desigualdades sociales excluyentes, generalizadoras y compensatorias; no atienden las diferencias, no consultan ni reconocen las necesidades primarias de los sujetos de las políticas. Adicionalmente, los gobiernos buscan naturalizar la baja responsabilidad del Estado y delegar sus obligaciones a las comunidades y la familia; al dar prioridad al concepto de focalización sobre el de universalización se posibilita que los gobiernos legitimen la exclusión.

En este orden, la apuesta por contribuir a la formación de *subjetividades de praxis emancipatoria*, que asuman la política más allá de la noción reducida a la acción gubernamental que se materializa en la formulación y ejecución de planes y programas, es un desafío permanente. Se requiere una crítica que se instale en los sujetos como capacidad de pensamiento y acción, que les posibilite posicionarse como sujetos de acción política tanto en el análisis crítico de la política y las políticas vigentes, como en el lugar de constructor de estas en el territorio y atendiendo las necesidades de los sujetos de dichas políticas.

Materializar la praxis crítica emancipatoria exige desvelar los principios del modelo económico y tomar posiciones radicales de rechazo para construir otros horizontes

La crítica a las anomalías sociales que denuncia Honneth (exclusión, discriminación, pauperización de las condiciones de vida, entre otras) exige una praxis crítica materializada en proyectos sociales, culturales y políticos que contribuyan a desvelar las formas de dominación, control y explotación, y a reconstruir desde otras lógicas y racionalidades sustentadas en el comunitarismo y en vínculos sociales para contrarrestar la involuntariedad que prevalece en el sistema capitalista:

[...] con el capitalismo ha llegado a prevalecer una forma de praxis que obliga a ser indiferente a los aspectos de valor de otros seres humanos; en lugar de relacionarse entre sí reconociéndose, los sujetos se perciben como objetos que hay que conocer según los intereses propios. (Honneth, 2009, p. 42)

Una tarea imprescindible de la crítica es comprender el vínculo social entre las relaciones de producción y las formas sociales acriticas, por ejemplo, el consumismo. Como advertimos en los capítulos 3 y 4, la crítica y la emancipación tienen crucial relación con el análisis de la sociedad en su proceso de reproducción material y sus formas de sometimiento, control y opresión social. Leo Maar (2005), citando a Adorno, afirma: “Si no queremos usar la palabra emancipación en un sentido puramente retórico, hueco [...] debemos comenzar a ver las enormes dificultades que se contraponen a la emancipación en esta organización del mundo” (p. 439).

La materialidad de la crítica tiene múltiples implicaciones que coinciden con la crítica a la economía política y a los conceptos que la sostienen. Es material porque se documenta en datos y hechos, y porque comprende que el mundo se transforma con cambios en

las condiciones materiales de existencia, es decir, en los modos de producción, de relacionarnos con todo lo vivo, de vivir y convivir.

Bajo esta comprensión, es preciso entender que no basta con los buenos deseos e intenciones, es necesaria una “praxis” conectada con un horizonte emancipador que se traduzca en hechos concretos de transformaciones a pequeña y gran escala; también que la crítica hoy se alimenta de la esperanza, pero no se contenta con enunciarla; “el amor, el perdón, la paz” son ideales que requieren materializarse desde una praxis que contribuya a hacer vivas las utopías de emancipación de las condiciones existentes.

La praxis crítica emancipatoria exige “adentrarse” en el conocer y transformar la realidad social desde lo local

Conocer la realidad social para transformarla es más que una premisa. Decimos conocer en tanto experimentar para indicar que *no basta indagar desde afuera*, sino que se exige actuar desde adentro, desde abajo y con los directamente implicados; esto es necesario y urgente en los procesos investigativos. Así mismo, exige introducir los elementos de la crítica para que los sujetos puedan comprender por qué es necesario transformar las estructuras de dominación e injusticia que se han instalado con el modelo económico de manera imperceptible. Caben aquí las advertencias de Leo Maar (2005, p. 437) cuando afirma que:

Es primordial para la teoría crítica de la sociedad saber que no basta investigar la política la moral y la emancipación, tal como aparecen en la sociedad actual, sino hacerlo desde el contexto de la producción de la sociedad actual, en tanto que formación social auto-generada por los hombres y aprehendida en su dialéctica histórica.

Caben aquí las reiteraciones ya señaladas: *no es suficiente conocer las realidades sociales con las mismas lógicas que se han estudiado*, es necesario reinventar la manera de conocer y reconocer, profundizar el reconocimiento, subjetivarse para comprender desde

adentro y con los otros, con los sujetos que están en la periferia, y en los márgenes reconocer las causas de sus dificultades y de las imposibilidades para superarlas. Exige superar la indiferencia, actuar donde emergen los problemas, porque solo ahí el sujeto se enfrenta con su realidad y desde ahí se construye la experiencia y se configura el sujeto de praxis crítica emancipatoria. Como plantea Montero, ser maestra de aula “no se trata simplemente de una actividad orientada hacia el ejercicio de enunciar características de la realidad, sino de develar todos aquellos elementos que configuran un fenómeno desde la complejidad” (2018, p. 5).

La praxis crítica emancipatoria apuesta por la “toma de conciencia” y por eliminar todas las formas de discriminación para construir otros referentes

La alternativa al neoliberalismo se llama “conciencia”, decía Saraguro. La praxis connota procesos de reflexión-acción que generen afectaciones en la experiencia y en la conciencia de los sujetos.

La toma de “conciencia” provoca que la no complacencia de los sujetos frente a la realidad que viven los mueva hacia no aceptar estas circunstancias y a construir otras condiciones aun no experimentadas. “Por el hecho de trazarse fines, el hombre niega una realidad efectiva, y afirma otra que no existe todavía. Pero los fines son productos de la conciencia y, por ello, la actividad que rigen es consciente” (Sánchez, 2003, p. 266). No obstante, esta actividad práctica, en tanto praxis, tiene un carácter real y objetivo, pues busca la transformación del mundo exterior: “Sin esta acción real, objetiva, sobre una realidad —natural o humana— que existe independientemente del sujeto práctico, no puede hablarse propiamente de praxis como actividad material consciente y objetivante” (Sánchez, 2003, p. 271).

Tomar conciencia acerca de las diferencias de orden biológico, cultural o social que nos hacen singulares y de las tendencias homogeneizadoras que se imponen como pretexto para jerarquizar, marginar, discriminar y oprimir a los más pobres, es una tarea de la praxis crítica hoy. Al hacer visibles las exclusiones, se acrecienta

la necesidad de establecer rupturas con todas las formas de discriminación existentes (Soler, *et al.*, 2018).

Aquí cabe resaltar las luchas históricas que han sostenido grupos poblacionales como los indígenas, afrodescendientes, mujeres, etnias, entre otros, que dan cuenta de los ingentes esfuerzos que han realizado para eliminar las formas de discriminación y exclusión que se resguardan en las jerarquías superioridad/inferioridad. Sin embargo, estas condiciones persisten y es necesario asumirlas como trabajo de crítica emancipatoria.

De Sousa Santos (2010b) afirma que la construcción de un nuevo pensamiento inicia con el reconocimiento de la exclusión social; en la misma dirección, dice Villoro (2007), las transformaciones sociales inician desde el reconocimiento de las injusticias. La convocatoria es a ejercer una praxis crítica que dé voz a las comunidades silenciadas para que “tengan la oportunidad no solo de resistir a los sistemas hegemónicos, sino de construir desde lugares no homogeneizantes sus ideales y prácticas, de imaginarse desde otros sentidos y horizontes” (Soler *et al.* 2018, p. 84).

La praxis crítica se ejerce desde los márgenes, en el límite y en las fronteras

La subjetividad emergente se complace en vivir en la frontera [...] la frontera surge como una forma privilegiada de sociabilidad. A medida que se sienta más cómoda en la frontera, mejor podrá la subjetividad explorar el potencial emancipador de esta

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2003, p. 396

Fundamentados en los planteamientos de De Sousa Santos (2003, pp. 396-397) y en las realidades empíricas que sustentan este trabajo, podríamos decir que la sociabilidad de frontera implica y exige: 1) desarrollar la posibilidad de hacer “uso selectivo e instrumental de las tradiciones”, reconocer las jerarquías débiles, la pluralidad de poderes y órdenes jurídicos, dar mayor fluidez de las relaciones sociales, tener apertura a la diversidad y al diálogo

horizontal entre iguales y diferentes, una especie de “promiscuidad entre extraños e íntimos; mezcla de herencias e invenciones”; 2) ampliar la apertura a la novedad, “vivir en suspensión” en un tiempo entre tiempos, subvertir los planos y planes que inducen a mantenerse dentro de las lógicas y los formatos impuestos, una especie de seducción e inducción a la creación como modo de ganarle a la incertidumbre total.

En suma, vivir y actuar en la frontera significa asumir que hay que atrevernos a reinventar, recomponer, reconceptualizar los modos de pensar el mundo hoy, asumir corresponsabilidad en los actos y sus consecuencias. Estar y actuar en el límite es reconocerse como cruzador de fronteras, el cual, al decir de Giroux (1996), es aquel sujeto capaz de un diálogo productivo con otros, de producir espacios en donde esas prácticas, ideologías y relaciones sociales dominantes que eliminan la especificidad del otro se cuestionan y superan: “Cruzar la frontera significa que los profesores y otros intelectuales hacen problemáticas y dejan otras, las fronteras culturales, teóricas, ideológicas que los encierran dentro de la seguridad” (p. 120).

Estos retos exigen a la praxis crítica retomar lo necesario en cada contexto y situación, y arriesgarse a construir proyectos comunes y políticos emancipatorios que discutan con los proyectos impuestos por el mercado. Si la utopía del neoliberalismo es instrumentalizar al sujeto y reducirlo a condición de objeto, es necesario pensar en utopías críticas que se cuestionen las estructuras de poder, “estructuras de poder [que] se ven mejor desde los márgenes” (De Sousa Santos, 2006, p. 50).

Pero, ¿dónde están los márgenes? En aquellos lugares que habitamos cotidianamente, en lo que Rita Laura Segato llama *alteridades históricas*, es decir en:

La multiplicidad de los sujetos colectivos que luchan por producir, en el sentido de retomar o dar continuidad a sus narrativas históricas propias como urdimbres tramadas colectivamente en el tiempo,

originando “tiempos” históricos diferentes, aunque articulados entre sí y compartiendo un mismo horizonte nacional. (Segato, 2007, p. 21)

Pensar *la subjetivación desde los márgenes* exige situarse en líneas de fuga que emerjan en la indignación, y hacernos conscientes de las situaciones de desigualdad de las que hacemos parte y en las que estamos inmersos. Pensar y ejercer la praxis crítica desde los márgenes exige asumir una posición en la que sea posible cuestionar las estructuras de poder desde una posición de indignación que movilice a crear apuestas. Habitar en las fronteras exige superar el hacer como cumplimiento de tareas ligadas a la actuación de funcionarios funcionales que no se interrogan por su rol como sujetos de acción política (Martínez, 2008).

Las subjetivaciones críticas se configuran en y desde la experiencia de los sujetos

La experiencia del sujeto se configura, se constituye, no es inmanente. Se produce en la tensión permanente entre pasado y devenir. El sujeto deviene, la subjetivación es devenir y la experiencia es un modo de provocar configuraciones. La experiencia pasa por el acto de pensar, esto es, reflexionar, decidir, actuar, reaccionar, transformar. Para Dewey (1952), “la experiencia está en continuidad con la vida diaria y con la vida cotidiana; la experiencia implica transacciones la experiencia es contingente, es la incertidumbre la que la acompaña. Por eso nos sentimos compelidos a decir: actúa, pero hazlo por tu cuenta y riesgo” (p. 6).

La experiencia se produce a partir de la reflexión, es contextualizada y se genera en *situaciones concretas*. Esta siempre es lindante con los problemas diarios, intersección en la que se crean afectaciones que reconfiguran al sujeto de la experiencia. La experiencia es experiencia compartida y afecta al sujeto que la realiza.

El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse en experiencia: “La experiencia está ligada al lenguaje y es la manera como se hace accesible. Así, experiencia e

interpretación van de la mano en el acto de comprender” (Gadamer, 1998, p. 429):

[...] lo que se designa con la palabra “situación” no es un objeto o acontecimiento singular, sino conjunto de objetos y acontecimientos. Pues nosotros nunca experimentamos objetos y acontecimientos aislados, ni formamos juicios sobre ellos, sino solo una conexión con un contexto total. (Dewey, 1998, p. 70)

Con estas comprensiones podemos afirmar que una de las tareas de la educación es contribuir a la configuración de la experiencia de los sujetos. La subjetivación, dice Rancière, “redefine el campo de la experiencia que ha dado a cada uno su identidad dentro de su grupo” (1995, p. 40). Descompone y recompone las relaciones entre las maneras de hacer, de ser y de decir, y esto es sustantivo en la configuración de subjetividades de praxis crítica. Para este autor, los procesos de subjetivación intervienen en reconfigurar el orden existente de las cosas.

La praxis crítica emancipatoria produce entramados con las pedagogías críticas latinoamericanas

La pedagogía crítica latinoamericana

[...] se enraíza en la construcción de movimiento social y popular, por lo que no se limita a transformar las relaciones sociales educativas, sino que apunta a transformar el conjunto de relaciones sociales de dominación y opresión presentes en la sociedad; se asume que la construcción de una sociedad más justa e igualitaria debe encarnarse desde el ahora en las prácticas educativas, para esto se requiere crear prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, solidarias, que abran caminos alternativos de acción colectiva y comunitaria [...]. (Cabaluz, 2015, p. 38)

Para este autor, la finalidad de la pedagogía crítica es promover acciones formativas para que los sujetos se asuman como

transformadores de su entorno social a partir de acciones educativas que contribuyan “a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no solo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica” (Cabaluz, 2015, p. 40).

Podríamos decir que las pedagogías críticas se mueven entre la denuncia y la propuesta, entre la protesta y la proyección. En este sentido, al buscar contraponer proyectos contrahegemónicos, arriesgan iniciativas y apuestan por nuevas formas de hacer escuela, en tanto van más allá de los contenidos y las prácticas institucionalizadas; buscan potenciar las prácticas construidas en lo local, en el territorio, agenciadas por grupos, colectivos, organizaciones sociales y populares que generalmente se circunscriben en perspectivas críticas y alternativas al orden vigente.

Siguiendo a Cabaluz (2015), las pedagogías críticas que se construyen en nuestra realidad latinoamericana no conforman un cuerpo teórico práctico unitario; por el contrario, se reconoce su carácter múltiple y diverso. No obstante, a pesar de la multiplicidad de autores y enfoques teóricos y políticos, es posible encontrar una serie de características comunes entre ellos. Algunos elementos centrales son: 1) relevancia de la praxis política y pedagógica para la transformación de la realidad y la naturaleza ética e ideológica de la educación; 2) la educación como proceso de concientización y emancipación; 3) identificación y análisis de factores alienantes e ideológicos; 4) praxis dialógica y de reconocimiento; 5) construcción de “otros” espacios, y 6) reconocimiento del problema de colonialismo y eurocentrismo en la educación y la pedagogía.

Siguiendo el pensamiento freiriano, que es sin duda uno de los pioneros de las pedagogías críticas, podríamos sumar otras características:

- Asumir el pensamiento crítico como suelos de saber que se contraponen al pensamiento único; agenciar acciones contrahegemónicas.

- Sostener y argumentar sus acciones en la multiplicidad de luchas y experiencias de organización de colectivos y movimientos sociales y populares.
- Vincular a los procesos educativos las apuestas por la construcción de una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.
- Contar con un acumulado de prácticas, teorías, metodologías y conceptualizaciones que bien vale la pena reconocer y retomar para estos tiempos.

Los vínculos con las pedagogías críticas son estrechos, la posibilidad de prefigurar experiencias de praxis crítica no pueden pensarse alejados de los proyectos político-pedagógicos orientados a la liberación y emancipación de los modos de opresión vigentes y del sistema capitalista en todas sus expresiones. Y en estos entramados, el diálogo con lo construido desde las pedagogías críticas latinoamericanas es un imperativo ético.

La praxis crítica emancipatoria se sostiene con acciones en red desde la micropolítica y las prácticas instituyentes

Las reflexiones que se han realizado acerca de la producción y los alcances transformadores de las redes, colectivos y movimientos sociales nos permiten plantear que la acción conjunta y la realización de proyectos colectivos vehiculan y agencian la construcción de experiencias emancipadoras. Estas acciones simultáneamente se traducen en oportunidades de resistir a las formas de sujeción y colonización impuestas por los referenciales del mercado, y construir otras formas de asumir la función social de la educación y repensar la responsabilidad social, ética y política de la educación formal, no formal e informal en estos tiempos.

Esta ampliación de la acción individual al trabajo colectivo crea afectaciones en las relaciones sujetos-contextos-instituciones que alcanzarán mayor resonancia cuando se trazan proyectos colectivos y se extienden los escenarios de actuación.

Conviene precisar que la construcción de acciones emancipadoras del orden impuesto sucede y es posible en la tensión instituido-instituyente. Es en ese campo de fuerzas, entre el imaginario social dominante y el posible a construir, que emerge el *poder instituyente*, entendido como potencialidad y capacidad de innovación radical, de creación y de transformación que se instala en los sujetos de la acción (Castoriadis, 2001).

Pero ¿cómo se vincula el territorio en la praxis crítica?, ¿desde dónde actúan los sujetos sin desvincularse de su contexto de interacción y actuación? El lugar de actuación es el propio territorio. El escenario de la micropolítica es el lugar donde los sujetos tienen la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación (Garavito, 1999):

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas. (Blase, 2002, p. 11)

En la micropolítica el poder es instituyente, es fuerza primaria, es minoritaria, pero tiene potencia. Es minoritaria no porque sea menos importante sino porque se distancia de los macro poderes, de lo establecido y reglado por diferentes controles, se distancia para dar lugar a la creación y a la emergencia de lo posible (Martínez, 2012). Así mismo, es micropolítica porque en el territorio como escenario micro de disputa se pone en escena aquello que la política quiere imponer, instalar, reproducir, y en esa reyerta entre el querer externo e impuesto y las condiciones y demandas del contexto se pone en juego la capacidad de acción política de los sujetos,

su capacidad de “optar”, “decidir” y “elegir” entre aquello que el sistema quiere imponer y aquello que los sujetos y el contexto necesitan. En sus escritos, la boliviana Silvia Rivera (2019) reivindica la micropolítica como espacio de resistencia y lucha. Plantea que la macropolítica busca siempre un interlocutor en el Estado, ya sea con o contra el Estado. En cambio, la micropolítica está por debajo del radar de la política y trabaja sobre colectivos pequeños y acciones corporales que permiten que florezcan espacios de libertad. Parfraseando a Rivera (2019), podríamos decir que se busca repolitizar la cotidianidad desde todos los espacios y escenarios: la cocina, el trabajo, manual e intelectual; es decir, producir pensamiento en y a partir de lo cotidiano.

En estos procesos de micropolítica, de creación de acciones instituyentes, en tanto fuerzas que se configuran como emancipadoras, las redes y los colectivos actúan como fuerza de afirmación del tejido y de expansión para contrarrestar o reinventar la macropolítica.

Trabajar por la emancipación de los condicionamientos actuales exige ampliar la mirada a otros vectores de la formación

Las dinámicas de cooptación exigen poner en cuestión los dispositivos de formación instalados para propiciar nuevos rumbos con sentido crítico y emancipatorio. Uno de los múltiples caminos es *trabajar a partir de las imágenes*. La fotografía y el cine propician encuentros y discusiones desde las que es posible dialogar con las realidades presentes y con las utopías.

El cine, como exponen Cuadros y Aya (2013), proyecta huellas de la realidad, refleja múltiples imaginarios sobre el orden social y deviene en un dispositivo que provoca disputas tanto por significados culturales, como por las diversas memorias que allí se representan. A partir de las emociones, los cuestionamientos y los imaginarios es posible ir más allá de comprender los modos de habitar el mundo para también transformarlo.

Otro camino es el de “verificar el supuesto de igualdad de oportunidades” y “las condiciones de injusticia” en situaciones concretas y cotidianas para actuar sobre y desde estas. Es necesario comprender que “la democracia no indica una situación en la que todos seamos iguales, ni la emancipación el proceso mediante el cual pasemos de la desigualdad a la igualdad, es decir, un proceso mediante el cual superemos la desigualdad y nos hagamos iguales” (Biesta, 2017, p. 109). La emancipación tiene que ver con la verificación de la igualdad de oportunidades y del reconocimiento del otro como legítimo otro y esto se puede hacer en los espacios y acciones cotidianas.

Recordemos que un desafío del pensar crítico hoy es *dar cuenta de lo que está emergiendo*, y esto, como advierte Piedrahita (2017),

[...] no se encuentra en unas formas esquematizadas del pensar, que precisamente niegan aquello que irrumpe o acontece en el devenir histórico. Es la crítica la que permite visibilizar lo que está sucediendo [...] se trata de reconocer e intervenir en problemáticas sociales asociadas a la exclusión, al abandono por parte del Estado de grandes grupos poblacionales, al ejercicio fascista de la necropolítica o cultura de la violencia en el paramilitarismo y el narcotráfico, a la destrucción de la naturaleza, al imperialismo ecológico y al desarrollo capitalista desigual. (p. 26)

La praxis crítica emancipatoria no puede estar de espaldas a los problemas de la sociedad, necesita establecer relaciones entre la educación, la política, los movimientos sociales y los colectivos que hacen explícito su interés transformador.

**Educar para la emancipación social es asumir
los postulados de una educación militante
comprometida con el cambio social**

Enfrentar el modelo del capitalismo con sus reinversiones de hegemonía no es fácil, cada vez se incrementa la pobreza y

exclusión, a la vez que se crean sociedades individualistas, hiperconsumistas y despolitizadas.

Los esfuerzos que se han adelantado en diversas regiones de nuestra América Latina dan cuenta de una multiplicidad de iniciativas autogestionarias que se sostienen en la solidaridad y el trabajo comunitario, orientadas a solventar las problemáticas de los pobladores desde otras lógicas no mercantiles que pueden leerse como formas de resistencia al sistema económico imperante. Así, se requiere visibilizarlas y *fortalecer el arraigo identitario de las comunidades que las sostienen*. La necesidad de pensar otras fuerzas y elementos identitarios se torna en un desafío: “la cuestión es que no hay una cultura preparada para ser recuperada o una identidad ya formada para ser reafirmada. Lo que hacen los pueblos que luchan es crear nuevas culturas e identidades” (Zibechi, 2017, p. 42).

La educación puede contribuir a estos procesos emancipatorios; el giro que queremos imprimir, en tanto forma de praxis emancipatoria, se centra en arriesgarnos a construir desde abajo, con las bases y desde otras racionalidades, propuestas y escenarios de formación y subjetivación de actores críticos agenciantes de praxis emancipatoria que reconozcan que el capitalismo no es el único modo de producción. Ello implica descolonizar el imaginario colectivo instalado; deconstruir el patriarcalismo; comprometerse con la justicia social como principio de acción; entender que lo justo es diverso; reconocer que la exclusión es un estadio más crítico que el de pobreza, ya que el pobre está en el sistema, pero el excluido no existe.

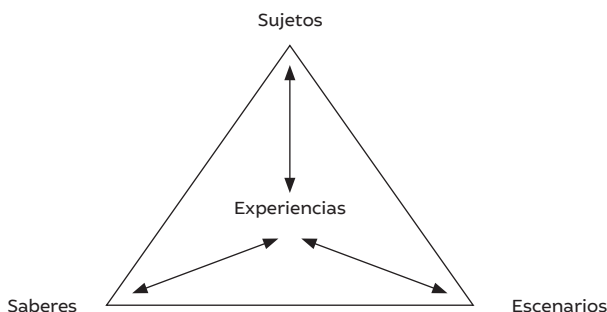
Nos referimos a una educación militante que comprenda la multidimensionalidad de la crisis, produzca y circule saberes y prácticas necesarias para comprender los problemas estructurales, promueva la articulación de sus acciones con los movimientos sociales, haga efectiva la formación política de sus estudiantes, promueva el conocimiento situado y asuma una perspectiva emancipadora, entre otros desafíos.

Estas son solo algunas provocaciones. Si bien reconocemos que existe una diversidad de caminos y escenarios de subjetivación política y que las experiencias de formación son múltiples, el giro que queremos imprimir, en tanto forma de resistencia, se centra en arriesgarnos a construir desde abajo, con las bases y desde otras racionalidades, propuestas y escenarios de formación y subjetivación de actores agenciantes de praxis emancipatoria.

¿Desde dónde pensar las rutas de formación?

La apuesta por *pensar la educación para la emancipación*, en tanto acción permanente e inacabada, se estructura en tres ejes de acción que son interdependientes y están cruzados transversalmente, los cuales son: 1) *sujetos*: apuestas por la constitución de subjetividades políticas de praxis crítica; 2) *saberes*: trazado de saberes en clave emancipatoria; y 3) *escenarios*: desde donde pensar procesos de formación y actuación posibles (esquema 2).

Esquema 2. Vértices para pensar las rutas de formación



Fuente: elaboración propia.

Sujetos. Apuestas por la constitución de subjetividades de praxis crítica

Reflexionar y proponer acciones orientadas a la formación y producción de subjetividades de praxis emancipatoria exige una aproximación crítica a los dispositivos instalados como modo determinado de producción de sociedad y sujetos. En el caso

que nos ocupa, exige acercarnos a comprender los factores que estructuran y determinan la condición de sujeción y cosificación del sujeto a fin de dilucidar desde dónde es posible agenciar otras formas de configuración, en oposición con lo que hoy lo determina, para activar otros pliegues de su subjetividad (Martínez y Cubides, 2012).

Si se analizan los presupuestos y las racionalidades de los programas y proyectos educativos, es evidente que están signados por la racionalidad instrumental derivada del modelo de capital humano, y la intencionalidad formativa se centra en otros intereses en los que la apuesta por el sujeto social, de acción política y de praxis emancipatoria se diluye porque el actual modelo económico requiere sujetos en tanto instrumentos funcionales para posicionarse y expandirse, y escuelas y maestros que funcionen con arreglo a sus intereses, que acaten y tramiten sus demandas. Ante estas realidades, los desafíos de formación son múltiples y requieren situarse en la perspectiva de una educación militante, crítica y emancipatoria, como lo enunciamos en el apartado anterior.

Respecto a la configuración de subjetividades, compartimos con Isabel Rauber (2006) que “no existen sujetos a priori”, los sujetos devienen y se configuran en y desde sus múltiples interacciones, vínculos y escenarios. Configurarse como sujeto no es una condición anterior al proceso mismo que se revela en esa condición latente —sujeto en estado potencial—. A ello se refiere Franz Hinkelammert (2005a) cuando señala que “El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso: por eso, el ser humano como sujeto no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendente a priori. [...] Se revela entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva” (p. 510).

Aquí cabe la pregunta: ¿existe un sujeto de la emancipación capaz de promover las transformaciones sociales esperadas cuando se hace evidente que los procesos de subjetivación son múltiples, que no hay sujetos ni subjetividades idénticas? Compartimos con Piedrahita (2015a) que

[...] se pueden nombrar sujetos políticos, sujetos colectivos, multitudes, subjetivaciones políticas, *queer*, *cyborg*, nómadas, comunidades, subalternos, los sin parte, entre otros. Sin embargo, también hay algo común en estas teorías y es el reconocimiento de que esta época no cuenta con una organización, como la del marxismo clásico, representada en la clase obrera. No hay un sujeto o subjetivaciones que estén encargadas de impulsar la transformación social, y este es precisamente el reto de las teorías críticas contemporáneas. (p. 53)

Para pensar un horizonte emancipador, cobran fuerza los aportes teóricos y metodológicos de Hugo Zemelman tanto en el agenciamiento de los procesos de transformación social como en la configuración de subjetividades agenciantes de transformaciones sociales.

Para este autor, la producción de subjetividad no sucede en un campo ya definido, sino en una dinámica de constitución continua, campo problemático “que conjuga las dimensiones micro y macro-sociales”, en donde se pueden reconocer varios planos de la vida cotidiana que relacionan tiempos y espacios, en los que se producen las relaciones entre memoria, utopía y sistema de necesidades.

Para hablar de subjetividad constituyente, se asume que “el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, en la medida en que hay que estudiarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 2010, pp. 2-3).

Solo a manera de enunciados se esbozan algunas prioridades en la formación de los sujetos hoy:

- *Formar la conciencia histórica.* La conciencia histórica conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidad definidos por las determinaciones del discurso del poder. La mayor expresión de conciencia histórica del sujeto se muestra en un modo de despliegue y disposición a construir que hace parte del devenir humano

que nos constituye, porque lo constitutivo está en permanente movimiento (Zemelman, 2002).

- *Formar la voluntad de acción colectiva.* La voluntad de acción se comprende “como la compleja red de prácticas de los diferentes miembros de un mismo grupo social, en función de un fin compartido que siempre es de largo alcance” (Zemelman, 1997, p. 153). Y agrega:

La transformación de la fuerza social en fuerza política está mediada por la voluntad colectiva y por la existencia de fines políticos concretos, mediatos o inmediatos. Dicha transformación se manifiesta en la generación de corrientes de homogeneización de opiniones que permitan la formulación de fines compartidos, en ritmos de organización y de toma de conciencia. Gramsci ha llamado a esto el movimiento molecular de las clases. (Zemelman, 1997, p. 151)

En el análisis de fuerzas políticas, Gramsci considera que analizar el grado de autoconciencia alcanzado por los grupos sociales puede hacer visible la conciencia política colectiva.

- *Provocar conscientemente la tensión instituido-instituyente.* Lo *instituido* lo situamos en la línea existente, las formas y los intereses establecidos para la formación de los sujetos que al estar regulados por el mercado legitiman una actitud pasiva, apática y acrítica de los sujetos, y afirman la producción de subjetividades funcionales a las relaciones de explotación y subordinación. Lo *instituyente* se ubica en lo posible, lo indeterminado. Se relaciona con la necesidad de reconocer las posiciones presentes de sujeto con la intención de posibilitar el desentrañamiento de las limitantes existentes para abordar las “acciones de despliegue” que requiere asumir en su reconfiguración.
- *Formar actores transformadores de sus realidades y del orden social existente.* El orden social se transforma y las realidades

sociales son culturales, no naturales. Si se asume esta premisa y se comprende que las realidades sociales, como los sujetos, son susceptibles de transformación, se convoca a la praxis emancipatoria. Leer críticamente la realidad con la intención de transformar los contextos significa comprender que “[...] leer implica reescribir lo que estamos leyendo, es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector” (Freire y Shor, 2014, p. 31). Zemelman (1996) propone la categoría de “reconstrucción articulada” para posibilitar la lectura y la articulación de diferentes niveles o planos de la realidad y, a la vez, potenciar la configuración del sujeto de praxis emancipatoria.

- *Formar sujetos para construir poder desde abajo desde acciones colectivas.* Desde abajo indica ante todo una concepción —y una lógica— acerca de “cómo contrarrestar, detener y minimizar el poder hegemónico del capital y cómo construir el poder propio” (Rauber, 2006, p. 44). En este sentido, “desde abajo” va más allá de la posición geométrica, se trata de un posicionamiento político-social que busca dar voz a las bases, a los de abajo hasta ahora invisibles.

Saberes. Algunos saberes en clave emancipatoria

Los contenidos de un proceso formativo no pueden prefijarse con anterioridad, ni se constituyen como fin en sí mismos; siempre requieren contextualizarse, construirse y reconstruirse. Por principio ético y político, defendemos la autonomía de los profesores para seleccionar los contenidos de enseñanza, los cuales son móviles y se inscriben desde diferentes enfoques, perspectivas e intereses.

A partir de las ideas pedagógicas construidas desde el pensamiento crítico de los autores citados en el capítulo 4 es posible configurar grandes campos de saber que están al orden del día para ser discutidos y reflexionados en diferentes escenarios educativos,

algunos saberes que contribuyen a trasgredir los currículos performativos¹ e impuestos. En este sentido, invitamos a volver a estas ideas pedagógicas para pensar y tomar como referentes algunas ideas posibles para construir un programa educativo.

Con esta advertencia, y solo a manera de ejemplo y provocación, se esbozan algunos temas amplios en los que coinciden los autores latinoamericanos que hemos asumido como fuentes del pensar crítico desde el Sur. Estos saberes necesariamente requieren ser leídos en conexión con las realidades y condiciones sociales de cada territorio que, en tanto escenarios de micropolítica, pueden configurar y hacer efectivas algunas iniciativas emancipatorias situadas y posibles. Conviene reiterar que no es una síntesis, solo algunos ejemplos para provocar la relectura y utilización de las ideas pedagógicas de los autores citados, y una convocatoria para producir los saberes que enseñamos desde una praxis crítica emancipatoria.

Comprensión y entendimiento de los principios generales del capitalismo, su funcionamiento y sus formas de representación

Este eje abarca la comprensión y el entendimiento de los principios generales del capitalismo, su funcionamiento y formas de representación, y su ideología. Se considera importante promover la comprensión de conceptos como: propiedad privada; el principio de acumulación; el fetiche de la mercancía; el problema de las ideologías y del trabajo enajenado; la explotación y el dinero; las formas de mercantilización de la vida; el consumismo, entre otros. Es necesario comprender y aprender a develar las formas como operan en la vida cotidiana.

Conviene, además, comprender las contradicciones internas del sistema de capital con las consecuencias ambientales y

1 La *performatividad* "es una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio" (Ball, 2003, pp. 89-90).

civilizatorias por la sobreexplotación de la naturaleza y de los sujetos. Como plantea Echeverría (1998), una comprensión de la realidad social, política y económica pasa por develar las condiciones de empobrecimiento, desigualdad, explotación y marginación.

Conciencia histórica de la crisis social planetaria o civilizatoria

Este eje es transversal a las propuestas de todos los autores; se expresa en la necesidad de comprender la crisis civilizatoria y planetaria que se genera con el capitalismo, es decir, la descomposición social, la fragmentación de las relaciones sociales y los altos índices de violencia. Estas realidades exigen conocer los supuestos teóricos que están de base para desentrañar teorías e ideologías que los sostienen para lograr pensar desde otros órdenes.

Cabe reiterar la necesidad de conocer nuestro pasado, historiar las luchas, comprender los procesos, los problemas, sus formas de articulación, los vacíos de formación, todo ello en perspectiva de organizar, articular y conformar redes, colectivos y movimientos de emancipación social y económica global. Estas condiciones de crisis pueden leerse en tensión con las exigencias de los sistemas educativos actuales, por ejemplo, sujetos en y para la “competencia”, el “éxito”, la “meritocracia”, que son formas de incrementar la exclusión y las desigualdades sociales.

Comprender la realidad social, económica y política nacional

En relación con el eje anterior, y siguiendo los postulados políticos de Hinkelammert y Echeverría, es necesario realizar una caracterización del sistema económico nacional, contextualizar el análisis económico al espacio geográfico concreto y material de los sujetos; ello implica un conocimiento general de la normatividad, de las instituciones y del desarrollo histórico de estas: sus estructuras y sus problemas de insuficiencia y burocratización.

Tal caracterización implica un seguimiento atento y profundo de las reformas políticas y económicas que realiza el Estado

constantemente para develar las formas de dominación, explotación y empobrecimiento que se derivan de su marco jurídico y sus políticas públicas. Para la caracterización es indispensable una comprensión histórica de las dinámicas políticas y económicas del país, conocer el proceso de formación del Estado y sus instituciones, y comprender de forma general su normatividad jurídica, los principios económicos del gobierno para develar los intereses reales que defiende y sus proyecciones.

Leer la educación, los procesos educativos y la cultura a través de la historia

Un desafío importante para una educación que se asuma contributiva a una crítica emancipatoria en los sentidos desarrollados en los capítulos anteriores es incluir “la historia” como clave articuladora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; comprender la historia más allá de la acumulación de sucesos; dar paso a la historia oficial y no oficial; por ejemplo, analizar el conflicto social y su papel como eje articulador de la historia y de las luchas históricas; romper la direccionalidad de la historia, es decir, comprender que la historia no es lineal, ni se refiere solo a hechos pasados, la historia es viva y reciente.

Instalar la autocrítica desde adentro, desde el espacio y tiempo de los sujetos

Es necesario comprender, asumir y proyectar la crítica en distintos niveles, empezar en los microespacios de la vida cotidiana como sugiere Silvia Rivera. Un nivel más amplio implica una mirada crítica y autocrítica a los procesos de lucha y resistencia, como los movimientos sociales, lecturas para conocer los saberes de las luchas, y los alcances y límites de sus acciones.

Avanzar en la creación de autonomías y en el reconocimiento de proyectos políticos alternativos

Esta dimensión busca ir más allá de lo instituido. Pensar proyectos políticos alternativos exige poner en escena las disputas

por la hegemonía y la construcción democrática, al igual que las relaciones Estado-sociedad. Exige también conocer y difundir las iniciativas que se están construyendo en diferentes territorios, y analizar los sustentos epistemológicos y criterios para la acción que han construido.

Reinstalar postulados éticos para una vida digna y para humanizar las relaciones sociales

Hinkelammert asegura que es necesario construir una ética para el bien común, que cataloga como ética de los intereses materiales, la cual implica la lucha por el reconocimiento de derechos básicos para supervivencia, que, unida a la búsqueda del bien común, implica la búsqueda de emancipación y humanización de todos los sujetos. En la ruta de humanización de los sujetos se requiere promover prácticas de solidaridad, reconocimiento y cooperación entre ellos, en las que la dignidad humana, el respeto por las diferencias y la sensibilidad social por los demás sean la base de nuevas formas de relación social. Además, se requiere promover y potenciar prácticas tanto de conservación y protección de los recursos naturales, como de denuncia a las prácticas de explotación y sobreexplotación laboral, dado que es imposible una buena vida si el trabajador y la naturaleza se aniquilan. Echeverría, en este mismo sentido, propone el concepto de *ethos barroco* para designar un modo de comportamiento que permita a los sujetos resistir a las formas de mercantilización de la vida. Estos son ejemplos, la propuesta es construirlos en cada comunidad según sus realidades y necesidades.

Experimentar diversas metodologías y pedagogías para enseñar a transformar las realidades sociales y construir prácticas contrahegemónicas

A lo largo del texto y en diversos apartados hemos reiterado la necesidad de aprender a conocer y transformar las realidades sociales. Así lo advierte Leo Maar:

Es primordial para la teoría crítica de la sociedad saber que no basta investigar la política, la moral y la emancipación, tal como aparecen en la sociedad actual, sino hacerlo desde el contexto de la producción de la sociedad actual, en tanto que formación social auto-generada por los hombres y aprehendida en su dialéctica histórica. (2005, p. 437)

Otro elemento importante para construcción de prácticas contrahegemónicas es el reconocimiento y la potenciación de experiencias alternativas y críticas en Latinoamérica. Por ejemplo, es importante conocer experiencias que han tejido confianzas y reconocimientos a partir del diálogo entre diferentes actores y comunidades para aprender de estas; rescatar la riqueza que se encuentra en el saber tradicional de la naturaleza y contrastarla con la biotecnología; contrastar los postulados de la justicia indígena con las propuestas de las jurisdicciones modernas entre la agricultura industrial y la campesina sustentable, entre otras. Conviene incluir en los currículos, a partir de proyectos sociales, el estudio y la identificación de prácticas sociales y políticas anti-capitalistas de carácter multiculturalista y progresistas; además, indagar formas de planificación participativa y descentralizada de democracia, al igual que formas de deliberación, comunidades indígenas y afros, formas de participación activa de la comunidad en la toma de decisiones, entre otras acciones.

Escenarios. Territorios de formación y actuación

Pensar y proyectar escenarios que contribuyan a formar subjetividades de praxis crítica emancipatoria en y para la acción en el territorio requiere plantear algunas consideraciones:

La praxis crítica se construye y ejerce
desde abajo y con los de abajo

Utilizamos el concepto “desde abajo” de manera afirmativa, no excluyente, para referirnos, en primer lugar, a un “posicionamiento político-social que ubica donde surge el poder (los poderes) y define

desde donde debe partir la disputa y la construcción de poder propio orientado a la transformación de la sociedad, en el que ocupa un lugar central, protagónico, la participación de “los de abajo” (Rauber, 2016, p. 33).

“Desde abajo” va más allá de la posición geométrica y de una posición por clases sociales, indica ante todo una concepción —y una lógica— acerca de “cómo contrarrestar, detener y minimizar el poder hegemónico del capital y cómo construir el poder propio” (Rauber, 2006, p. 44). Es un posicionamiento político-social que busca dar voz a las bases, a los hasta ahora invisibles, sujetos y naturaleza que están siendo objeto de vulneración por las lógicas economicistas y que están en los contextos y escenarios potenciales de transformación.

En términos metodológicos, la expresión “desde abajo” actúa como principio porque indica siempre la necesaria presencia de proceso, construcción, articulación, tendido de puentes, participación, partir de lo cotidiano inmediato, avanzar de lo pequeño a lo grande. Exige pensar en los territorios múltiples en los que se sitúan los sujetos directamente comprometidos: de un lado, aquellos que pueden agenciar y dinamizar los cambios para que puedan ocupar su lugar de productores y tengan espacio en la definición de las propuestas o los programas que es necesario redefinir e instaurar; de otro, los sujetos individuales y colectivos que sostienen, agencian, producen y que benefician con los reposicionamientos políticos, aquellos que, desde adentro y desde la cotidianidad logran identificar las raíces de las problemáticas sectoriales y articularlas para construir las bases del programa político de oposición y los lineamientos del proyecto emancipatorio.

En la misma dirección, si la apuesta es construir poder desde una lógica diferente a la instalada, es necesario enseñar a desentrañar las formas como han sido abordados los problemas sociales para comprender dónde se anclan los intereses que impiden las transformaciones a fin de avizorar y arriesgar formas de construir

una propuesta emancipadora desde otras lógicas, otras rutas políticas y metodológicas; por ejemplo, se debe enseñar a construir otras lógicas de organización no jerárquicas ni verticales, promover relaciones más horizontales, enseñar a ser flexibles, a potenciar la esperanza, a resistir y persistir, entre otros desafíos (Martínez y Cubides, 2012).

Esta mirada crítica, situada desde los sujetos y en los escenarios constituyentes, necesariamente cuestiona la organización de la escuela y los modos de la enseñanza. Convoca a reconocer la intencionalidad en los procesos educativos, y a identificar el proyecto político y de sociedad que se aspira a construir.

Construir colectivamente algunos principios y criterios de actuación para una ética de emancipación

El trabajo colectivo exige realizar algunos acuerdos previos. Por ejemplo, se requiere contar con ambientes educativos que provoquen interacciones en las que los sujetos educativos establezcan vínculos directos con las realidades y problemáticas sociales, primero para comprenderlas, segundo, para construir las iniciativas emancipadoras. Hinkelammert propone como criterios de actuación el “soy si tú eres”, el desarrollo de cada uno es el desarrollo de todos y “la vida de cada uno es condición de la vida de todos”.

En este proceso, es importante que los sujetos colectivos comprendan que las agendas programáticas de las organizaciones críticas o alternativas no pueden ser a corto plazo ni mantener su desarticulación; también que es necesario elegir los métodos y las herramientas pertinentes a fin de reconocer los elementos de manipulación ideológica instalados y naturalizados, que en muchas ocasiones se tornan invisibles. Entre los criterios de actuación que se formulen, conviene precisar, por ejemplo, cómo resolver conflictos, cómo dar la voz a los silenciados, cómo priorizar las alternativas, entre otros.

Apostar por escenarios colectivos con formas de organización y participación descentralizadas y autogestionadas

Actuar en colectivo es una acción urgente y necesaria. El trabajo en redes y, de manera particular, las redes de maestros han mostrado sus potencias en la creación y promoción de relaciones más horizontales y en el trabajo conjunto que contribuye a romper el aislamiento y la insularidad del maestro.

Coherentes con la noción de praxis, estos escenarios de formación y de trabajo exigen espacios de reflexión-acción en donde los sujetos puedan experimentar, reflexionar, arriesgar y construir alternativas, y esto sucede mejor cuando se trabaja con otros. Inicialmente puede pensarse en adelantar procesos experimentales de formación con grupos organizados que compartan intereses comunes para fortalecer vínculos, y potenciar y ampliar la visión y el trabajo conjunto de las organizaciones.

Actuar en los espacios cotidianos, en la micropolítica, en las instancias y escenarios creados y abrir oportunidades a la creación de otros

La apuesta es porque la formación de subjetividades de praxis emancipatoria atraviese, afecte y permee los diferentes escenarios de formación, cualquiera que sea el nivel o modalidad de educación, y que las instituciones formadoras y las aulas actúen como nichos de micropolítica en tanto escenarios para la resistencia y la construcción de alternativas basadas en los problemas y las necesidades reales de los sujetos que la habitan, es decir, “desde abajo”. Se analiza en lo micro, porque es allí donde se reciben las directrices externas y se hacen visibles las distancias que tienen las políticas externas con las realidades locales y con las necesidades de los sujetos (Martínez, 2012). Ubicamos la escuela, el aula y los diferentes espacios educativos como escenarios de micropolítica, como el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación (Garavito, 1999).

Referencias

- Acosta, Y. (2010). Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana*, 15(50), 15-43.
- Alboan (2007). *El desarrollo alternativo por el que trabajamos. Aprendizajes desde la experiencia*. Alboan.
- Alemán, M. (1987). *Praxis y educación. Teorías subyacentes en el sistema psicopedagógico de Freire*. Caja Insular de Ahorros.
- Alemián, C. (2005). Praxis. En R. Salas Astrain (Coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales* (pp. 833-850). v. III. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: Una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC*, (64), 10-17.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Barrera, C. (2016). *El pensamiento crítico como forma de vida: Una mirada a la educación desde la filosofía del segundo Wittgenstein* (tesis inédita de maestría). Universidad de los Andes.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>

- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. T. I. Trotta.
- Bolívar, A. (2001) La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda? *Escuela Pública*, 2(2) (junio 2001). https://www.researchgate.net/publication/301787136_La_calidad_en_educacion_Que_alternativa_tiene_la_izquierda
- Bonb, W. (2005). ¿Por qué es crítica la teoría crítica? Observaciones en torno a viejos y nuevos proyectos. En G. Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica* (pp. 47-83). Anthropos Editorial/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Bonet, A. (2009). Los derechos humanos como campo de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. *Universitas Humanística*, (68), 179-205.
- Bonet, A. (2017). Descolonizar la democracia: apuntes sobre demodiversidad y nuevo constitucionalismo en Bolivia. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, (19), 26-36.
- Boullousa, N. (2016). *Admirar, romper, devenir: autoeducarse según Nietzsche*. <https://faircompanies.com/articles/admirar-romper-convertirse-autoeducarse-segun-nietzsche/>
- Brezinka, W. (1988). *La pedagogía de la nueva izquierda*. Barcelona: PPU.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud en Foucault. En *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-167). Traficantes de Sueños.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimintú/Clacso.
- Carballo, F y Herrera, L. A. (2015). Walter D. Mignolo, pensador descolonial (Prólogo). En *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. W. Mignolo. CIOB/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261.

- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto* vi. Fondo de Cultura Económica.
- Cuadros, R. y Aya, E. (2013). Cine y nación: imágenes múltiples de huellas de realidad. En O. Restrepo (Ed.), *Ensamblado en Colombia* (pp. 103-132). T. 2. Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. C. Bernal y M. García Villegas (Trad.). Siglo del Hombre Editores/Ediciones Uniandes.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Trad. Libardo José Ariza. *Revista El Otro Derecho*, (28). http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial Desclée de Brouwer. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Clacso/CIDES-UMSA/Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Clacso/Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- Deleuze, G. (1989). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.

- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233.
- Donoso-Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿transformación de la geopolítica del conocimiento? *Temas de Nuestra América*, 30(56), 45-56.
- Duque, P. (2 de mayo del 2019). La política en su uso: subjetivación y emancipación en Jacques Rancière. *Al Poniente*. <https://alponiente.com/la-politica-en-su-uso-subjetivacion-y-emancipacion-en-jacques-ranciere/>
- Echeverría, B. (1986). *El discurso crítico de Marx*. El Hombre y Su Tiempo. <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/12/el-discursos-critico-de-marx-legible-y-completo-de-bolivar-echeverria.pdf>
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. Ediciones Era.
- Echeverría, B. (2011). Un concepto de modernidad. En *Antología. Crítica de la modernidad capitalista* (pp. 117-132). Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia/OXFAM.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible. Caminando hacia las transiciones desde Abya/Afro/Latino-América*. Desde Abajo.
- Estrada, J. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista Salud Pública*, 14(1), 98-111.
- Fonseca, R. (2011). *Fundamentación teórica para una propuesta de pedagogía crítica* (tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*, (11), 5-25.
- Freire, P. (1959). *Educación y actualidad brasileña*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1973). *El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el Inodep. Fondo de Cultura Popular*. Ed. Marsiega.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Paidós.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, D. (2012). Desfaciendo entuertos: libertad y revolución en la obra de Bolívar Echeverría. En D. Fuentes, I. García y C. Oliva, C. (Comps.), *Bolívar Echeverría. Crítica e interpretación* (pp. 121-130). Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Ítaca.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Vol. 1. Sígueme.
- Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (2003). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Clacso.
- Galeano, E. (1989). Poema: celebración de las contradicciones/2 (poema). En *El libro de los abrazos*. <https://latinoamericanos.files.wordpress.com/2009/03/el-libro-de-los-abrazos.pdf>
- Garavito, E. (1999). ¿En qué se reconoce una micropolítica? *Revista de Sociología*, (22), 52-71.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora*, 17(1), 255-264.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría cultural y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, P.P. (2015). ¿Decolonialidad o descolonialidad? (Apéndice). En W. Mignolo (Aut.), P. P. Gómez (Ed.), *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (pp. 353-358). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- González, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI (Antología)*. M. Roitman Rosenmann (Comp.). Siglo del Hombre Editores/Clacso.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ediciones Península.
- Grüner, E. (2011). Los avatares del pensamiento crítico, hoy por hoy. En *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de pensamiento crítico en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 15-74). Clacso.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. M. Jiménez Redondo (Trad.). Tecnos.
- Habermas, J. (1996). *La necesidad de una revisión de la izquierda*. Tecnos.
- Harvey, D. (2004). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/harvey.pdf>
- Hessel, S. (2011). La razón de la resistencia, es la indignación. *El Navegable*. <http://www.elnavegable.cl/noticia/sociedad/la-razon-de-la-resistencia-es-la-indignacion-stephane-hessel>
- Hinkelammert, F. (2005a). La rebelión en la tierra y la rebelión en el cielo: el ser humano como sujeto. En *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido* (pp. 419-482). Editorial Universidad Nacional.
- Hinkelammert, F. (2005b). El retorno del sujeto humano reprimido frente a la estrategia frente a la estrategia de globalización. En *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido* (pp. 485-498). Editorial Universidad Nacional.
- Hinkelammert, F. (2007). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Pasos (Segunda época)*, (130), 43-48.
- Hinkelammert, F. (2008). Sobre la reconstrucción del pensamiento crítico. *Revista Polis*, 7(21), 367-395.

- Hinkelammert, F. (2017). El sujeto, el anti-sujeto y el retorno del sujeto (interculturalidad y fundamentalismo). En E. Fernández Nadal (Ed.), *La vida o el capital: el grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado* (pp. 293-318). Clacso.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica/Grijalbo Mondarori.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. G. Mársico (Trad.). Katz Editores.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2016). *Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2016-2*. <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-2/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-12/2336-guia-de-orientacion-modulo-de-lectura-critica-saber-pro-2016-2/file?force-download=1>
- Insulsa, J. (2014). Desigualdad, democracia e inclusión social. En *Organización de los Estados Americanos. Desigualdad e inclusión social en las Américas, 14 ensayos* (pp. 13-34). Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Juanes, J. (2014). Bolívar Echeverría. De la política y de lo político. *Revista Humanidad en Red. Homenaje a Bolívar Echeverría*, (9). <http://editorialitaca.com.mx/wp-content/uploads/2015/11/Humanidad%20en%20Red-%20Homenaje%20a%20Bol%C3%ADvar%20Echeverr%C3%ADa.pdf>
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra 8* (pp. 10-15). Santillana.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. R. R. Aramayo (Ed.). Alianza.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. P. Ribas (Trad.). Taurus.

- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de Sociología*, (15), 13-25.
- Arrea, L. M. (2008). Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. En *Paulo Freire. Contribución para la pedagogía*. Comp. M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. F. Alencar (pp. 91-105). Clacso.
- Lechner, N. (1986). Especificando la política. En *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado* (pp. 27-52). Siglo XXI Editores.
- Leo Maar, W. (2005). La actualidad de la teoría crítica de la sociedad y el futuro de la emancipación. En G. Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica* (pp. 425-443). Anthropos.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. *Sociológica. Perspectivas Contemporáneas en la Teoría Social*, 14(40), 65-87.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41-60.
- Losada, J. J. (2013). El problema del reconocimiento: apuntes desde la crítica social de Axel Honneth. *Criterios. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 6(1), 151-182.
- Magallón, M. (2014). Filosofía y pensamiento crítico latinoamericano de la actualidad. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1(1), 41-65.
- Maiso, J. (2009). Actualidad de la teoría crítica. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, (1), 177-182.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

- Marciales, G. y Santiuste, V. (2000). *Propuesta de modelo de comprensión de textos: un estudio exploratorio descriptivo desde la diversidad de comprensiones*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología y IX Congreso de la Sociedad Española de Psicología, y III Jornadas de la Sociedad Portuguesa de Psicología. Santiago de Compostela, España, septiembre 21-23.
- Martínez, E. (2017). *Actores y resistencias sociales en el nororiente colombiano: alternativas al desarrollo* (tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio.
- Martínez, M. C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11. www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88.
- Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C. y Prada Dussan, M. (2015). *La formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. IDEP/UPN.
- Martínez, M. C., Soler, C. y Peña, F. (2015). Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 123-142). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Marx, K. (1968). Introducción para la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. En *Hegel. Filosofía del derecho* (pp. 7-66). Editorial Claridad, S.A.
- Marx, K. (1971). *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y en Epicuro* (tesis inédita de doctorado). Editorial Ayuso.
- Marx, K. (1985). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx y F. Engels (Eds.), *La ideología alemana* (pp. 665-668). Pueblos Unidos.

- Marx, K. (2008). *Escritos de juventud sobre el derecho. Textos 1837-1847*. R. Jaramillo (Ed. y trad.). Anthropos Editorial.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Yulca Editorial.
- Marx, K. y Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Akal.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta Ediciones.
- Mejía, M. (1997). *La educación popular: hacia una pedagogía política del poder. Deconstruyendo escenarios para reconstruir actores*. CEAAL (mimeo). (Ponencia).
- Mentejusta, J. y Elder, L. (2005). *La miniguía hacia el pensamiento crítico de los niños*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. S. Jawerbaum y J. Barba (Trads.). Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-281.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. P. P. Gómez (Ed.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Imprenta Nacional de Colombia.

- Morales, R. (2018). Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera y J. H. Trejo Catalán (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 83-100). Clacso/Cresur.
- Morel, E. (1968). *Metodología para la formación de la conciencia crítica*. Centro Poveda.
- Muñoz, D. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Revista Ratio Juris*, 9(18), 177-206.
- Niño, L. S. (2007). Evaluación para la rendición de cuentas o evaluación autónoma y colectiva. En L. S. Niño (Comp.), *Políticas educativas evaluación y metaevaluación* (pp. 131-144). Editorial Nomos Impresores.
- Nocua, D. (2014). *Prácticas políticas y pedagógicas del MST y del proceso campesino y popular de la Vega: hacia una mirada comparativa. Aportes al pensamiento pedagógico crítico latinoamericano* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Novoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Revista Con-Ciencia Social*, (17), 27-37.
- Opech (s.f.). Mejoramiento de la calidad de la educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas. http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf
- Ortiz, L. A. (2001). El proyecto de la teoría crítica. En L. Páez Díaz de León (Ed.), *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos* (pp. 15-33). UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán.
- Osorio, C. (2010). El cambio social en la historia. *Círculo de Poesía*. <https://circulodepoesia.com/2010/02/el-cambio-social-en-la-historia-segun-orlando-fals-borda/>
- Palazón, M. (2006). La filosofía de la praxis según Adolfo Sánchez Vázquez. En *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 309-323). Clacso.

- Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias* (tesis inédita de maestría). Universidad de Guayaquil.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, (64), 3-9.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005a). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2005b). *Una guía para los educadores en los estándares de formación de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Piedrahita, C. (2015a). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Piedrahita, C. (2015b). Cartografías de los pensamientos críticos contemporáneos: una mirada desde Razmig Keucheyan y Göran Therborn. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (Eds.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 35-58). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Piedrahita, C. (2017). Red Iberoamericana en Estudios Sociales: pensamiento crítico y construcción de territorios de paz. En C. Piedrahita, M. C. Fuentes y P. Vommaro (Eds.), *Formación para la crítica y construcción de territorios de paz* (pp. 17-34). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Pinto, R. (2007). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Universidad Católica de Chile.

- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Pomares-Corredor.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: politics and influence in organizations*. Harvard Business School Press.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-448). Libri Mundi/Tercer Mundo Editores.
- Ramírez, D. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(2), 315-331. <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n2/1679-3951-cebape-13-02-00315.pdf>
- Ramonet, I. (1998). El pensamiento único. En *Pensamiento crítico vs pensamiento único* (pp. 15-17). Debate.
- Rancière, J. (1995). *La méésentente*. Galilée.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. Ediciones la Cebra.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Rauber, I. (2016). Hugo Chávez: ruptura epistemológica, política y cultural. En M. Mazzeo (Ed.), *Chavismo por argentin@s* (pp. 15-50). Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Rieiro, A. (2008). Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. F. Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribución para la pedagogía* (pp. 143-158). Clacso.
- Rivera, S. (2019). *Tenemos que producir conocimiento a partir de lo cotidiano*. El Salto. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>
- Rolón, N. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *DIDAC*, (64), 18-23.

- Ruiz, M. (1988). *Teoría crítica: entre la emancipación y la libertad humana* (tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense.
- Sánchez Vázquez, A. (1977). *La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Filosofía, Caracas, Venezuela. <http://marxismoyrevolucion.org/wp-content/uploads/2016/06/La-filosof%C3%ADa-de-la-praxis-como-nueva-pr%C3%A1ctica-de-la-filosof%C3%ADa.pdf>
- Sánchez Vázquez, A. (1998). *Filosofía, praxis y socialismo*. Tesis 11 Grupo Editor.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI Editores.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- Shumaker, W. (1974). *Elementos de teoría crítica*. Cátedra.
- Sigüenza, J. (2011). Modernidad, ethos barroco, revolución y autonomía. *Crítica y Emancipación*, 3(5), 79-89.
- Sigüenza, J. (2012). Aproximaciones al discurso crítico de Bolívar Echeverría. En D. Fuentes, I. García y C. Oliva (Comps.), *Bolívar Echeverría. Crítica e interpretación* (pp. 65-84). Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Itaca.
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. *Revista Folios*, (48), 27-38.
- Torres, N. y Solbes, J. (2014). Aspectos convergentes del pensamiento crítico y las cuestiones sociocientíficas. *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 9(1), 54-61.
- Touraine, A. (2016). Los culpables de lo que pasa en educación. <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/alain-touraine/#.WKIQ1hxLbp9.twitter>
- Trujillo, F. (2011). Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>

- Useche, O. (2015). Pensamiento crítico y subjetividades en resistencia. En C. L. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 17-34). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. Fondo de Cultura Económica.
- Vomaro, P. (2015). Palabras de apertura a modo de prólogo. En C. L. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 7-16). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 23-68). T. I. Abya-Yala.
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1996). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Centro de Estudios Sociológicos.
- Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Jornadas 126, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana*, (27). <http://journals.openedition.org/polis/943>
- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El "mundo otro" en movimiento*. Desde Abajo.
- Zuñiga, L. y Valencia, H. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. *Reflexión Política*, 20(39), 263-280.

Sobre los autores

María Cristina Martínez Pineda

Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política, coordinadora de la línea “redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas”. Integrante del Grupo de Trabajo Clacso 2020-2022: “Territorialidades, espiritualidades y cuerpos”; de la Red Latinoamericana de estudios sobre el trabajo docente, Red Estrado, y de la Red Internacional de Investigación sobre Educación para la Justicia Social. Fundadora y coordinadora del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación (OACEP) de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus áreas de investigación y publicaciones están orientadas a la formación de maestros, el diseño de política educativa desde procesos participativos, procesos organizativos y de movilización social por la educación; educación para la justicia social y sistematización de experiencias de transformación educativa y pedagógica. Correo electrónico: mmartinez@pedagogica.edu.co

Emilio Guachetá Gutiérrez

Licenciado en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Becario Joven Investigador de Colciencias 2016. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Amazonía. Profesor de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán (Florencia, Caquetá). Integrante del grupo de trabajo Clacso “Territorialidades, espiritualidades y cuerpos”. Correo electrónico: emiliother@gmail.com.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

El presente texto permite reconstruir con claridad formulaciones epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas para establecer puntos de encuentro y posibilidades de diálogo entre el campo educativo y sus corrientes emancipadoras.

Este esfuerzo por articular los planteamientos provenientes del pensamiento socio-crítico latinoamericano con una educación emancipadora avanza a contrapelo de las perspectivas pedagógicas hegemónicas, psicologizantes y tecnicistas, pues invita a retomar la construcción del tiempo adviniente de inéditos-viables, de futuros deseados, utopías y esperanzas, lo que, en tiempos de crisis, resulta fundamental para generar procesos de organización, movilización y lucha junto con los(as) oprimidos(as) del campo y la ciudad.

Invitamos a los lectores a sumergirse con detención en sus páginas y capítulos, a revisar con severidad sus propuestas y formulaciones, a dejarse interpelar por el grito de justicia que emana desde la crítica radical formulada desde el Sur.

Tomado del prólogo de J. Fabian Cabaluz D.

ISBN: 978-628-7651-72-2



9 786287 651722