

January 2012

## Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento

Luis Ernesto Vásquez Alape  
*Universidad de La Salle, lvazquez@unisalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Vásquez Alape, L. E.. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 149-169.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento\*

*Luis Ernesto Vásquez Alape*

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

*lvazquez@unisalle.edu.co*



*Resumen:* este artículo trata sobre la actitud y el pensamiento crítico, particularmente en lo que atañe al papel que desempeñan los contextos en la construcción del conocimiento. Para ello, el autor acude a reconocidos pensadores que, a lo largo de la historia, se han cuestionado por su ser y su hacer en el mundo y han construido sistemas de pensamiento que han coadyuvado al crecimiento del conocimiento y del ser humano. El artículo se detiene en el contexto educativo y desarrolla temas como el pensamiento y la actuación problematizadora en la enseñanza, la educación y la teoría crítica y, por último, la educación y el actuar comunicativo.

149



*Palabras clave:* actitud crítica, pensamiento crítico, problematización de contextos, construcción de conocimiento, educación problematizadora.

Recibido: 20 de junio del 2010

Aceptado: 29 de septiembre del 2010

---

\* Artículo de reflexión sobre pensamiento crítico.



*Attitude and Critical Thinking:  
the Problem of Contexts in the  
Construction of Knowledge*

*Abstract:* The article addresses attitude and critical thinking, specifically regarding the role of context in the construction of knowledge. For this, the author references well-known thinkers that, throughout history, have asked themselves about their reason of being and what they do in the world, and have built thinking systems that have contributed to the growth of human beings and their knowledge. The article gives more detail about the educative context and develops subjects such as problematic thinking and acting in teaching, education and critical theory, and finally, education and communicative acting.

*Keywords:* Critical attitude, critical thinking, context problematization, knowledge building, problematizing education.



*Atitude e pensamento crítico.  
A problematização dos contextos  
na construção do conhecimento*

*Resumo:* este artigo trata sobre a atitude e o pensamento crítico, particularmente no que se relaciona ao papel que desempenham os contextos na construção do conhecimento. Para isso, o autor recorre a reconhecidos pensadores que, ao longo da história, têm-se questionado por seu ser e seu fazer no mundo e construíram sistemas de pensamento que têm coadjuvado o crescimento do conhecimento e do ser humano. O artigo se detém no contexto educativo e desenvolve temas como o pensamento e a atuação problematizadora no ensino, a educação e a teoria crítica e, por último, a educação e o atuar comunicativo.

*Palavras chave:* atitude crítica, pensamento crítico, problematização de contextos, construção de conhecimento, educação problematizadora.



## Introducción

**L**a actitud y el pensamiento crítico se han alimentado a lo largo de la historia gracias al espíritu de curiosidad, admiración, deseo y problematización, los cuales son expresados por hombres y mujeres que se han cuestionado por su ser y hacer en el mundo y por las condiciones de posibilidad que permiten o bloquean la construcción del conocimiento y el crecimiento humano. Pensadores como Simón Rodríguez, Fernando González, Estanislao Zuleta, en nuestro contexto, o Emmanuel Kant, Federico Nietzsche, Jürgen Habermas, Paulo Freire, Giroux, Peter Mc Laren, en otros espacios y otros tiempos, han construido sistemas de pensamiento problematizador en y *de la sospecha*, que han permitido dinamizar la comprensión de lo que Heidegger proponía como el *Dasein*, para una mejor comprensión del ser humano y la manera como construye el conocimiento. En el sentido de la pedagogía, la escuela que permite una constitución crítica de esta se ha fundamentado, por lo menos, en tres grandes escuelas de conocimiento en lo que atañe a Latinoamérica, en general, y Colombia, en particular: la escuela americana, la escuela de Fráncfort y la filosofía posestructural francesa.

El pensamiento crítico reflexivo se cultiva en el sistema escolar al tener en cuenta que el maestro, el estudiante, el niño y el joven se han de reconocer y consolidar como sujetos históricos, a la vez que como sujetos de deseo, susceptibles de historicidad y de proyección onírica, constituidos por facultades crítico-creativas que surgen del asombro, la admiración y la curiosidad, mociones compuestas por el entrecruzamiento de las dimensiones racional-cognitiva, emocional-afectiva y espiritual-trascendental, que enriquecen su intelecto, reflexión y argumentación, de ahí que se deban tener en cuenta procesos pedagógicos que comiencen por el reconocimiento del maestro y del estudiante como sujetos educativos complejos.



La complejidad no solo la componen la polifonía de dimensiones y los aspectos que constituyen al sujeto, sino también, y de manera mucho más precisa, la forma como este se sitúa en el mundo (su mundo), lo siente, lo percibe, lo atiende, lo memoriza y, a partir de estos procesos, lo comprende, lo significa y le da sentido.

La significación y el sentido dependen de factores biológicos; de contextos socioculturales; de dinámicas éticas, políticas y epistémicas; de visiones antropológicas, psicológicas, geopolíticas, geoestratégicas, económicas, educativas y pedagógicas y, por último, de las relaciones de poder saber y verdad que las condiciones de posibilidad históricas han venido y siguen constituyendo en el entretejido compuesto por el diálogo efectuado entre los procesos de subjetividad y subjetivación del sujeto educativo, que vinculan el adentro del sujeto con su entorno; lo público con lo privado; lo singular con lo plural; lo particular con lo general.

Dentro del vórtice de la complejidad históricamente humana, ¿qué tipo de cuerpo sujeto-sujeto se constituye en la escuela?, ¿a partir de qué *discursos*, de qué lenguaje y pensamiento?, ¿de qué dispositivos?, ¿desde qué estructuras socioeconómicas y posiciones ideológicas?, ¿desde qué intereses, necesidades y conocimientos?, ¿a partir de qué tecnologías del yo?

152

## Lugares del pensar

*Llegaremos a aquello que quiere decir  
pensar si nosotros por nuestra parte pensamos, para que  
este intento tenga éxito tenemos que estar preparados  
para aprender a pensar.*

(Heidegger)

La construcción de ambientes pedagógicos que favorezcan el forjamiento y la cualificación de pensamientos y actitudes críticas es el trabajo fundamental de la comunidad educativa, desde la configuración de su proyecto educativo institucional, paradigma o paradigmas pedagógicos, diseño curricular y relaciones pedagógicas. Para que ello se dé es importante, tal como lo afirma el grupo de historia de la pedagogía en Colombia, que la institución, el sujeto educativo (maestro) y el saber se reconozcan, primero que todo, como dispositivos históricos y hacedores de historia con una responsabilidad ética, estética, política y epistémica que han de permear las relaciones

sociales, el entrecruzamiento de los lenguajes culturales y, por supuesto, la potenciación del sujeto estudiante como sujeto de responsabilidad, compromiso y constituyente de libertad.

El sujeto educativo, al igual que la institución, comienza su *proceso de potenciación* cuando desde su realidad histórico/contextual se cuestiona, se problematiza, sospecha de sí, de su presencia, su existencia, sus prácticas singulares, sociales, académicas, culturales. La actitud y el pensamiento crítico manifiestan un compromiso con la existencia y con los procesos de historización escudriñando en las condiciones de posibilidad que componen enunciados, discursos, prácticas y saberes para proponer la construcción de una historia que respete la dignidad humana, los procesos de construcción de conocimiento y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como campos de problematización, territorialización y transformación individual y colectiva desde una posición ético/política explícita y conscientemente elaborada.

A lo largo de la historia dan cuenta de actitud y pensamiento crítico maestros como Simón Rodríguez, Fernando González, Paulo Freire, Enmanuel Kant, Federico Nietzsche, entre otros, quienes constituyen pensamiento y actitudes críticas, al movilizar sus intelectos desde y frente a los desafíos de la espacio-temporalidad en la que están ubicados.

Simón Rodríguez, desde una visión de mundo alimentada por condiciones de posibilidad propias y tejidas por múltiples lecturas de carácter filosófico, político y pedagógico, entrecruzadas con una experiencia sensible y territorial americana de colonialismo, esclavitud y exclusión en la toma de decisiones, constituye un pensamiento emancipador que propugna por libertades políticas, económicas, sociales y culturales que deben estar iluminadas e inspiradas en un proceso educativo respetuoso de la naturaleza y la dignidad humanas.

Para Rodríguez (1975), el proceso educativo escolar se cimenta en la lúdica, el respeto por la naturaleza del estudiante, la flexibilidad y la exigencia por el conocimiento y no en el cumplimiento de la norma y de las leyes rígidas que imponía la Corona y que desconocían e irrespetaban, por un lado, la singularidad del sujeto y, por otro, la propia idiosincrasia americana.

El pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo se deben potenciar al máximo en dirección a atender y solucionar los problemas hispanoamericanos, como desafío de creatividad, originalidad y soberanía, para ello



propone Simón Rodríguez (1975, t. II, p. 375) que: “la América española es original i original han de ser sus instituciones, su gobierno, Originales sus formas de fundar uno i otro. O inventamos o erramos”. En este sentido, para este autor, la educación, asumida como campo de criterio y constructora de criterios, cumple un papel fundamental:

Dígame: la instrucción pública en el siglo XIX, pide mucha filosofía. El interés general está clamando por una reforma y... la América está llamada, por las circunstancias, a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá... no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no debe imitar servilmente, sino ser original. (t. I, p. 225)

Dentro del contexto del pensamiento de Simón Rodríguez (1975, t. II, p. 41): “El maestro de niños debe ser sabio, filósofo, ilustrado y comunicativo porque su oficio es formar hombres para la sociedad”. El saber constituido por el maestro ha de partir de una mirada concreta desde y sobre la realidad en la que vive, al tiempo que una propuesta de transformación de esta, de ahí que Rodríguez proponga, como uno de sus primeros escritos, la investigación “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”.

154



En relación con el ejercicio didáctico le da gran primacía a la lúdica y a la lectura. La primera posibilita al estudiante a entrar naturalmente en la construcción del conocimiento; la segunda, permite dar vida a la sabiduría y a la investigación, la indagación exegética y hermenéutica para descubrir el o los espíritus que componen las palabras:

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel; cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas o tener espíritus equivalentes que subrogarles; un cuerpo con el alma de otro sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería un cadáver. (Rodríguez, 1975, t. I, p. 243)

La propuesta de Simón Rodríguez es la de un sujeto educativo intelectual con una visión crítica constituida por una mirada que indaga y un compromiso inclusivo y de emancipación constante.

Otra propuesta crítico-argumentativa es ofrecida por el filósofo Fernando González, quien asume un doble campo reflexivo, paradójico y complementario. En su juventud, una reflexión interior, lugar desde donde plantea la necesidad e importancia de una lectura existencial interior que

permita descubrir y comprender sus soledades, territorios de angustia y de miseria, en su madurez, una postura de desvelamiento de hábitos, costumbres, significados, sentidos e imaginarios de Colombia y Suramérica.

En relación con su monólogo interior afirma que: “La mayor parte de los hombres están atareados en la lectura de libros, sin preocuparse de leer su propia alma”, como quien comienza a buscar el conocimiento por fuera, en los alrededores y no dentro de su propia historia, sus motivaciones y las causas de sus motivaciones; sus intereses y las causas de estos. Con esta afirmación asume una postura ético-epistémica, que adopta como principio fundamental de vida la reflexión desde y sobre su propia vida. Lo crítico comienza en la lectura de su propio adentro, y dentro de este, la del motor de su existencia y los aspectos, las potencias y las dinámicas que lo constituyen.

En su madurez, sus “Pensamientos de un viejo” y su “Viaje a pie” lo conducen hacia una postura de desvelamiento de los significados, sentidos e imaginarios de Colombia y Suramérica, con una enunciación y práctica crítica mordaz, irónica, que permite desentrañar sus tejidos vitales, ideológicos y existenciales más íntimos:

La esencia de Suramérica es la *vergüenza*. Ella impide que se manifiesten. A causa de ella, no tienen personalidad. Por eso, son simuladores, infieles, indignos de fe. Así, pues, para hablarle de mi obra, desvergonzadamente, le diré que su valor consiste en haber dado en el clavo. En *Mi Simón Bolívar* está la verdad de Suramérica: *el sentimiento de pecado*. En mis otros libros está el remedio: crear una juventud en la desfachatez, en la sobriedad de caminantes a pie. Esa es mi obra. Para entenderla es preciso vivir en las *colonias*, en esos pueblos que no quieren ser lo que son, que simulan gustos, maneras, pasiones y sentimientos; gentes apachurradas por religiones, gustos y modos y conquistadores. (González, 1935, p. 4)

Fernando González, sus constructos críticos, propugnan por un pensamiento y una personalidad propios, tejidos sobre la base de múltiples realidades colombianas y suramericanas, que permiten no seguir creyendo y reafirmando que las percepciones, los gustos y los conocimientos foráneos son los propios. Fernando González propugna por el rescate de los territorios, espacio temporalidades, para la reflexión, que llevan a descubrir lo valioso, a la vez que los vacíos de la vida, de la existencia, pues son estos los que posibilitan ensoñarse, filosofar; en este sentido, va en contra de la instrumentalización y la visión netamente utilitarista de la sociedad industrial.



El cambio comienza con y en el encuentro consigo mismo, con el auto-descubrimiento iluminado por una óptica mordaz y nada superficial. Esto permite construir sueños y esperanzas en medio de la transformación y el compromiso humano constante:

Soñar, esa es mi diversión. Desde que me estudio a mí mismo, lo que más admirado me trae es ese constante mudarse de mi alma. La más pequeña variación atmosférica hace cambiar mi yo. Y cada nuevo cambio trae una nueva visión del Universo. Esa es mi diversión, soñar mundos; filosofar, pues ¿qué otra cosa, sino aquello, es filosofar? (González, 1935, p. 23)

Kant (1978) propone otro enfoque de problematización y, desde una visión antropológica plantea una pregunta fundante: “¿Qué es el hombre?”. Cuestionamiento antropológico que conduce a Kant, no a responder de manera mediata, reactiva, sino a plantearse nuevos interrogantes: “¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe esperar?”. Interrogantes en su orden ontológico, ético y trascendental, mediante los que se busca dirimir la pregunta inicial, a partir de la búsqueda y la constitución de respuestas de orden argumentativo.

156 ■ De acuerdo con lo estipulado en el párrafo anterior, para Kant, inicialmente el hombre es aquel ser capaz de cuestionar y *cuestionar-se* ontológicamente. La respuesta propuesta a la pregunta ¿qué puedo saber? me conduce a develarme y *saber-me* ser racional, capaz de *reflexionar-me*, es decir, de construir una conciencia trascendente sobre mi propia existencia, la existencia de las cosas que me rodean y de los artefactos que he creado. La pregunta ontológica en vía antropológica es asumida por Kant, en sus disertaciones críticas sobre el conocimiento del hombre a partir de una mirada sobre su naturaleza racional, al mismo tiempo como ser de egoísmos, sinceridad, mendicidad, fantasía, sueño, ingenio, enfermedad mental y ser profético. Es decir, un ser con atributos especiales que lo identifican a la vez que lo diferencian de otros seres.

El ¿qué puedo saber?, junto con su respuesta, no se desvincula de la pregunta por el ¿qué debo hacer?, pregunta de carácter ético, en orden al deber, que propone una problematización en torno al qué debo hacer con lo que puedo yo saber: si yo sé lo que sé, ¿qué debo hacer con eso que sé de manera ética? Si yo sé que soy racional, pero además ser de pasiones, de sueños, lo primero que debo hacer es *reconocer-me* como tal y potencializar estos aspectos en beneficio de cualificar lo que Kant llama en su famoso texto “¿Qué es la ilustración?” la autonomía, “el pensar por sí mismo” y

el “pensar en el lugar del otro”. De esta manera se establece el hilo vinculante con el tercer cuestionamiento de orden trascendente: ¿qué me cabe esperar?, de acuerdo con lo que puedo saber y lo que debo hacer y hago, o no hago, asimismo, me cabe esperar. En otras palabras, el problema de la trascendencia es una responsabilidad propia que se constituye en la medida en que doy respuesta a las tres preguntas mediante un entretejido argumentativo que me sirve para responder a la pregunta fundamental ¿qué es el hombre?, para así, *comprender-me*, aprehender las cosas que me propone el mundo y *proyectar-me* en la constitución y transformación de la cultura.

El pensamiento de la sospecha se da en la afirmación cuestionante de Federico Nietzsche propuesta en el prólogo a *La genealogía de la moral*, en el que afirma: “Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos; esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca — ¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos?” (Nietzsche, 1997, p. 21). Este postulado lleva a pensar en cómo el ser de la modernidad, en general, y nosotros en particular consideramos que gracias a que se le dedica tiempo a la ciencia, al pensamiento filosófico, las discusiones académicas, el mundo del consumo y del negocio, lo conocemos todo, negando, al tiempo, que dada esta misma actitud, nos desconocemos a nosotros mismos. Los debates sobre los grandes problemas ontometafísicos, epistemológicos y éticos de la humanidad, así como también la preocupación por el mundo de lo efímero, “la sociedad del vacío”, que tanto nos conmociona, nos lleva a alejarnos de nuestra propia historia. El camino que hay que escoger es el de Zaratustra (Zoroastro), el del alejamiento de la patria, el de la montaña, para gozar del propio espíritu y de la soledad y, de esta manera, obtener sabiduría, enriquecer y direccionar la voluntad de poder e inteligencia (Nietzsche, 1985).

La problematización implica cuestionamientos desinstaladores, una mirada y una reflexión argumentativa que vaya “Más allá del bien y del mal”, más allá de toda mirada superficial y moralista que se constituya en el “preludio de una filosofía del futuro”, es decir, en el anuncio de un pensar y un actuar críticos que movilizan, desinstalan y trascienden el presente desde el asumir una voluntad de poder y saber cimentados en procesos reflexivos y autorreflexivos, críticos constantes que ameritan la toma de distancia del mero hacer, el solo vivir, del vertigo, del movimiento causado por la inercia producida por el sistema económico, político y social centrado en

una religiosidad sin espíritu, en un capitalismo que favorece la industrialización y el individualismo, el devenir de una masa no pensante. Ante esto, la voluntad es voluntad de ser más, vivir más, *trascender-se*, *proyectar-se*, voluntad de crear.

Por último, la pregunta que permite superar el “Desconocidos para nosotros mismos”, lleva como lo manifiesta Nietzsche a configurar una voluntad de poder cimentada en la construcción de conocimiento: el conocimiento de sí y de sus prácticas que son el reflejo de sí.

## **Pensar y actuar problematizador en la enseñanza**

La pregunta por los orígenes del pensamiento crítico en general y del pensamiento y actitud crítica en la escuela y en los procesos de enseñanza, en particular, nos remontan a la capacidad que tiene el maestro de *mirar-se* como histórico y cuestionar su presencia/existencia y su papel como sujeto transformador y hacedor de historia.

A lo largo de la historia, el pensar y el actuar problematizador se han caracterizado por efectuar cuestionamientos sobre las maneras como se construye el significado y el sentido en las diversas manifestaciones humanas: el conocimiento, el lenguaje, el amor, la sensibilidad, el intelecto, la política, la sociedad, la cultura y la educación.

Una postura crítica se identifica en la capacidad categorial que se posea y en el rigor heurístico que se tenga, a la luz de tres grandes campos de reflexión sobre los dispositivos históricos y epistémicos responsables de la constitución de lo que hoy se conoce como la teoría crítica y la teoría crítica de la enseñanza, a saber: 1) el campo de la escuela de Fráncfort y sus seguidores, 2) el de los pedagogos críticos americanos y 3) el de las disertaciones críticas de Foucault, proveniente de la filosofía posestructural francesa.

### ***La escuela de Fráncfort y sus seguidores***

En primera instancia, la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort propone una reflexión de carácter universal, a partir de la analítica sobre grandes problemas de orden estructural que aquejan a la humanidad, visibles en la forma como se emplea la razón para planear el mercantilismo y consumismo, la tortura y la muerte, dejando de lado al ser humano como factor de trascendencia y proponiendo, en cambio, la generación de engranajes

perversos para su degradación, con el único fin de satisfacer goces de poder egolátrico, económico y político.

Los principales integrantes precusores de la Escuela de Fráncfort fueron: Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Oskar Negt y Hermann Schweppenhäuser, quienes como estudiosos de las ciencias sociales, propugnan por una transformación social y política de la sociedad, al tiempo que, desde una mirada epistemológica, cuestionan los enfoques empiristas o positivistas lógicos y del racionalismo, ya que estos se erigen como razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y de la dominación devastadora del hombre sobre la naturaleza. Sus principales postulados están fundamentados, primero en la Tesis 11 de Feuerbach “los filósofos han tratado de interpretar el mundo ahora se trata de transformarlo”. Segundo en una crítica a la ilustración homogeneizante y en un rescate al criticismo kantiano, tercero, en una mirada crítico/reflexiva sobre *Auschwichtz*.

Sobre la base de los anteriores planteamientos, las disertaciones y los debates de los pensadores críticos de esta escuela se preocupan por abordar la problemática social y humana desde una crítica a los contextos consumistas, mercantilistas, nazis e industriales que degradan al ser humano; esto se efectúa a partir de una construcción interdisciplinaria y de fundamento filosófico que entrecruza saberes antropológicos, sociales, ético, políticos, psicoanalíticos que se constituye en la génesis de esa construcción colectiva denominada teoría crítica, como saber transdisciplinario, constituido desde los debates en torno a temas como la razón, la libertad, la subjetividad, la industria, la industria cultural, el autoritarismo, el carácter social, la acción política, la comunicación, la estética, el arte y la ética.

De la teoría crítica, constituida en la Escuela de Fráncfort, los postulados que más se han acogido en la educación han sido los de Jürgen Habermas por tener un carácter más pragmático. Estos se caracterizan por concentrarse fundamentalmente en el problema del conocimiento e interés y en el de la acción comunicativa.

### *Educación y teoría crítica*

Al establecer una comparación con los planteamientos sociológico-filosóficos de Habermas (1999) se tiene que, la educación y el quehacer pedagógico, la práctica del educador no se pueden comprender separadas de una constante reflexión crítica sobre el saber educativo, que se constituye en la

unión de la práctica pedagógica, con un estudio e investigación rigurosas de conceptos y teorías que deben constantemente actualizar el educador.

El sujeto educativo, si pretende ser pedagogo, debe mantener una actitud crítica, perseverante, forjada y cualificada en procesos investigativos permanentes, que requieren de una evaluación constante del quehacer educativo en orden dialéctico con un enriquecimiento persistente del intelecto a partir de una disciplina de lectura y análisis de teorías universales actuales. Ejercitar este hábito de constante *investigación-acción* le sugiere al educador asumir una actitud de compromiso que le posibilite comprender en esencia sus prácticas y saberes pedagógicos, su labor educativa, la de todos los estamentos que están involucrados en esta: su misma vida; su propia racionalidad; su capacidad de pensar por sí mismo; su capacidad de ser crítico y creativo, su competencia investigativa; su entrega. Así como las necesidades, los intereses y los conocimientos que poseen los estudiantes, los padres de familia y demás personas con las que construye. En pocas palabras, “comunidad educativa”.

De esta manera, el educador, junto con su comunidad educativa, puede vivir la educación como una acción crítica, creativa e investigativa que conduzca a la trascendencia y a la emancipación de su comunidad humana. La educación, como crítica, debe invitar a agudizar la mirada sobre sí mismo y sobre las cosas, las personas y el cúmulo de interacciones que se presentan en el entorno. Agudizar la mirada supone preparación, trabajo intelectual, cuestionamiento constante, para que se puedan descubrir, por un lado, las lógicas de estructuración y, por el otro, el significado y sentido del conocimiento, para constituir y consolidar una nueva episteme.

La educación como creatividad debe proponer espacios donde se despliegue la curiosidad, la imaginación, el asombro, la fantasía y por medio de estas, la propuesta de innovaciones que den movimiento al pensamiento y a las transformaciones individuales y colectivas.

La educación como investigación debe encerrar los dos anteriores elementos (crítica y creatividad) y por medio de estos, construir en los profesores, estudiantes y padres de familia la necesidad y el interés por la consolidación del conocimiento, el pensamiento y con ello la transformación y crecimiento de la dignidad humana.

La ciencia de la educación, al igual que la ciencia en general, también puede ser empírico-analítico; hermenéutica o crítico-social. De esta forma, la educación, si es empírico-analítica entonces será eminentemente técnica,



si es hermenéutica su interés será práctico y finalmente si es crítico-social, será emancipatoria.

Una educación que se centra en el interés histórico-hermenéutico da gran importancia a la forma como las personas que participan en la comunidad educativa construyen el conocimiento a partir del sentido que le dan a la vida y de las interacciones comunicativas mediante las cuales se comprenden y comprenden el mundo de la vida que les rodea. Finalmente, la educación, entendida como ciencia crítico-social, se debe centrar en la autorreflexión y debe favorecer el desarrollo de la razón en profesores, estudiantes y padres de familia, de forma que favorezca la comprensión y la transformación de su propia realidad tanto individual como colectiva.

Una educación crítico-social debe liberar a la persona de toda repetición, mecanización o dependencia del pensamiento de otros. Es una educación emancipadora que le permite a la persona transformarse y transformar su entorno de manera consciente.

### *Educación y actuar comunicativo*

La educación como acción comunicativa supone una comunidad educativa, entendida esta última como un tejido forrado en la interacción, el consenso, la discusión y el entendimiento construido en la racionalidad. Es decir, la comunidad se cualifica en la comprensión y el entendimiento sobre los intereses, las necesidades y el conocimiento comunes, que se deben encontrar en los debates y en los consensos racionales constantes.

La acción educativa no solo puede ser comunicativa, sino que también puede ser instrumental o estratégica. La acción educativa instrumental, como su nombre lo indica, se interesa únicamente por habilidades físicas y como tal se queda manejando códigos restringidos que les impiden, tanto a profesores como a estudiantes, construir conocimientos complejos y cualificar su pensamiento.

La acción educativa estratégica se preocupa por la forma como se va a instaurar la educación, es decir, se queda centrada en el interés por las estrategias, las planeaciones y los programas que se deben emplear para educar, en consecuencia, se descuida el contenido del conocimiento como tal. Dada esta preocupación, si el acto educativo se queda centrado solamente en la estrategia de quedar manejando códigos restringidos y de dominar hábilmente para acceder a ciertos conocimientos, no va a crear e inventar nuevas propuestas.

La acción totalizadora, la que da respuesta a la necesidad crítico-creativa de la persona, es la acción comunicativa que contienen dentro de sí a las dos anteriores, pero que las supera al combinarlas y al agregarles, además, elementos que como el debate, la discusión, la comprensión y el entendimiento alimentan la razón y el entendimiento racional del colectivo.

### *Hacia una teoría crítica de la enseñanza*

La construcción de una teoría crítica de la enseñanza la logra el maestro, cuando asume una actitud y un actuar permanente investigativo desde y sobre su propio quehacer y saber pedagógico (investigación y acción). Esto requiere la adopción de la autorreflexión crítica que permita mirar todas las condiciones subjetivas y objetivas de la naturaleza, características y funciones de la labor educativa en medio de contextos concretos. Esto trae como consecuencia que se efectúe un proceso del sí mismo como persona, maestro; su conocimiento teórico, su capacidad intelectual, compromiso investigativo; su convicción educativa, el respeto por sí mismo y por el otro; el deseo de transformar críticamente su entorno; el conocimiento que tenga del estudiante, sus condiciones psicológicas, sociales, epistemológicas; axiológicas y culturales; el conocimiento de las realidades particulares de su comunidad educativa conjuntadas con el conocimiento universal que tenga sobre las realidades económicas, políticas, socioculturales y pedagógicas de lo que está sucediendo en el campo local, regional y global, así como la forma en que estas inciden en su comunidad educativa y en las relaciones pedagógicas, formas de construir conocimiento y estructurar el pensamiento que se da en el aula de clase.

A su vez, la autorreflexión debe conducir a dar participación crítica y consciente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual se debe cimentar en una intervención reflexiva y creativa, fundamentada en una problematización permanente, que ha de conducir a una investigación-acción de carácter crítico.

La investigación-acción con enfoque crítico comienza a partir de la detección de las dinámicas y los problemas vitales que se presentan en el aula de clase. Su método se cimienta en el diálogo y la participación (su finalidad) se centra en elevar la autoconciencia de los sujetos que participan en esta acción, en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia. Por otra parte, la investigación crítica vincula los procesos educativos despersonalizados a las opciones y las acciones de sus sujetos,



con el fin de eliminar las consecuencias inadvertidas y contradictorias de la acción educativa.

### ***Los pedagogos críticos americanos***

Los pedagogos americanos establecen una reflexión crítica desde el centro mismo del sistema educativo y los requerimientos fundamentales para crear ambientes pedagógicos en los cuales el sujeto educativo (sujeto/maestro; sujeto estudiante), se encuentre consigo mismo y con el *otro* como persona, con todas sus potencialidades y se *reconozca* en su pensar, sentir y actuar como hombre y mujer constructor de libertad y esperanza, al tiempo que como impugnador activo de la negación que se hace del ser humano, desde su privación a la educación, a la reflexión crítica, a ser sujetos direccionadores de su propia existencia, dada la marginalidad a la que han sido remitidos por un sistema colonizador, discriminante, de exclusión, de marginamiento y de irrespeto por las diferencias. Proponen didácticas, currículos, mediaciones y relaciones pedagógicas propiciadoras de ambientes pedagógicos favorecedores de crítica, creación, autonomía personal en el sentido de la emancipación colectiva y estructural. Sus principales representantes son Paulo Freire, Henry Giroux, Peter Mc Laren y Hugo Zemelman.

Para Freire (1985 y 1987), la pedagogía, ante todo es un acto amoroso, de compromiso ético y político, que permite empoderar a aquellos que no tienen voz, dar la posibilidad de la palabra a aquellos que les ha sido imposibilitada su expresión. El método fundamental es el diálogo a partir del reconocimiento del *otro* y su dispositivo principal, la pregunta, desde esta comprensión, el maestro lo primero que debe hacer es escuchar a ese *otro estudiante*, desde sus vivencias y experiencias, pues allí se encuentran las palabras vitales que constituyen su universo “las palabras generadoras”, que en el reconocimiento (por parte del maestro) y el autorreconocimiento (por parte del alumno) se legitiman como dinamizadoras del proceso de conocimiento, de alfabetización antropológica, epistémica, sociocultural, ética y política. Generar ambientes pedagógicos que permitan el reconocimiento y el autoconocimiento, ya que estos son el germen de la educación liberadora, de la pedagogía como práctica de la libertad.

De esta manera, el acto de educar se convierte en la generación y en la dinamización de un proceso de concienciación en el cual el estudiante se piensa como un “ser situado en el mundo” al tiempo que descubre, de manera crítica, el “lugar que ocupa” y el que debería ocupar como “ser humano”.



De lo que se trata, entonces, es de “aprender a leer el mundo para escribir su historia”, es decir, leer la natura y la cultura con todos sus elementos y el cúmulo de sus relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, al tiempo que de escribir su historia, por lo tanto, de transformarla.

El sujeto educador es un constructor de esperanza, por eso la pedagogía para Freire, ante todo, es un proyecto humanista que debe favorecer la estructuración del pensamiento y la reestructuración de la conciencia en el sentido individual y colectivo

Por su parte, Henry Giroux centra su reflexión en la interacción cultura-educación, lugar desde donde denuncia la manera como el sistema educativo está cruzado por el mundo del mercado y los medios masivos de comunicación que empobrecen la mentalidad de las personas, especialmente la de los niños y los jóvenes. Giroux propone una pedagogía crítica como pedagogía de la resistencia, en la que se sostiene que los currículos educativos planteados en el sistema no son prácticas desprevenidas, sino elaboraciones efectuadas intencional y polarizadamente por las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que detentan el poder en una sociedad determinada. En su libro *Los profesores como intelectuales* plantea que:

164

El profesor, ante todo, debe ser un trabajador intelectual crítico/reflexivo que desde la construcción de una argumentación sólida nacida de una visión académica profunda de las realidades económicas, políticas y sociales, cuestione y le proponga herramientas a sus estudiantes para cuestionar las estructuras de poder que dan génesis y legitiman formas de conocimiento productoras de unas verdades y estilos de vida degradantes de las maneras de pensar y de percibir el mundo que conllevan a privilegiar y enaltecer los ámbitos del mercado y a quienes los detentan a favor de sus intereses particulares. Frente a esta realidad, la pedagogía desde el centro mismo el sistema educativo y de la escuela deben construir resistencias, favoreciendo la construcción de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, para que ello se dé, el primer paso que se ha de dar es que los profesores se sientan y conviertan en intelectuales, profesionales reflexivos sobre su propia condición y situación y sobre las exigencias que demandan las prácticas pedagógicas como prácticas éticas, políticas y disciplinares. (Giroux, 1998, p. 29)

Para Peter McLaren el papel que desempeña la pedagogía crítica consiste en contribuir a la creación de una sociedad equitativa sostenida por los valores socialistas de cooperación y solidaridad. La pedagogía crítica presupone el análisis de la realidad a partir de la relación entre experiencia, construcción de conocimiento/saber y orden social, de manera estructural y con una intencionalidad transformadora:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...]. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (Mc Laren, 1995, p. 136)

Hugo Zemelman (2006) y el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal) han propuesto una episteme como construcción de conocimiento desde el centro mismo de la realidad, conciencia histórica y didáctica no parametral que propugnan por la potenciación del sujeto.

*El sujeto potenciado* es aquel capaz de ubicarse como sujeto histórico, responsable de su propia existencia, a partir de un reconocimiento de la manera como constituye y ha constituido su propia historia y, desde allí, de la forma como percibe y asume los diferentes componentes de la realidad y de las realidades que construye. De esta forma, el sujeto vivencia procesos que le permiten hacer presencia en la realidad histórica como sujeto activo que no solo vive, sino que también reflexiona sus vivencias convirtiéndolas en potenciación de su existencia y aporte *desenajenante*, transformador emancipatorio de carácter ético y político.

La autorreflexión del sujeto se dinamiza en la discusión y en el debate de sus reflexiones en un ambiente colectivo, en el cual, mediante la conflictualización de sus vivencias y argumentos como vivencia se constituye un nuevo conocimiento sobre sí, que al haber servido como pretexto de discusión potencia al mismo tiempo a los integrantes del círculo de reflexión y a sus prácticas sociales, políticas, éticas y pedagógicas.

La potenciación del sujeto no se da imponiendo sobre sí teorías, ideologías, conceptos impuestos desde fuera, sino que se propone a partir de una lectura efectuada sobre su propio ser, que puede ser cuestionada por problematizaciones planteadas desde otro tipo de experiencias que pueden ser teóricas o igualmente vivenciales.

De esta manera, la opción vital de Hugo Zemelman y del Ipecal, por la construcción de un pensamiento crítico, propone un rescate del sujeto en la historia y como generadores de historia. A partir del planteamiento anterior, la didáctica y la enseñanza se comprenden como dinámicas históricas

de carácter ético y político en las que ha de primar el reconocimiento del sujeto en la comunidad educativa, por encima del reconocimiento a los dispositivos parametrizados como: los currículos, las teorías, las normas y las imágenes de poder.

La didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, lo que implica definir al conocimiento como construcción de significados y sentidos, es decir, de redes de representación simbólicas históricas e historizadas; al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto de inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de las relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas. (Quintar, 2006, p. 41)

### *Las disertaciones críticas de Foucault*

La analítica efectuada desde una arqueología del saber y genealogía del poder, propuesta por Michel Foucault (2003), propone una actitud *de la sospecha*, a partir de una mirada profunda sobre la historia que en el fondo son historias, pues “no podemos dejarnos engañar”, al detenernos solamente, en la historia de los grandes episodios y los grandes héroes, dado que la historia se constituye en los sistemas de lenguaje entretejidos por toda la humanidad en su devenir, en la urdimbre que se teje en *el día a día*, en *las pequeñas cosas*, en los órdenes del discurso y en los enunciados de lo cotidiano. Es necesario realizar un análisis de las unidades discursivas enunciadas por los sujetos, para develar los entramados de verdad, saber y poder que los sustentan.

El anterior planteamiento sirve para mirar la realidad de los órdenes discursivos que se tejen en *la escuela*, en el sistema educativo, de forma que permitan desentrañar las verdades, los saberes y los poderes que se entrelazan en esta. Al tiempo, a partir de la propuesta foucaultiana, se debe comprender al sujeto desde una mirada ética como estética de la existencia, esto es como ser reflexivo crítico sobre sí mismo (no se le debe negar esta posibilidad), simultáneamente como *obra de arte*, creativo, creador y recreador de su propia existencia, de su propia historia y la de sus contextos.

Desde el punto de vista de la arqueología del saber y la genealogía del poder propuestos por Michel Foucault, se erige en la enseñanza como

categoría fundamental la del *saber pedagógico*, pues esta explica que un objeto, un concepto un sujeto se producen en una condición de saber, es decir, primero que todo en un campo abierto y plural y no en una disciplina.

*¿Qué hace posible la existencia de la pedagogía?* Una mirada crítica cimentada en la valoración y el debate constante sobre las múltiples prácticas, formaciones discursivas, dispositivos didáctico pedagógicos, lenguajes, el saber o los saberes pedagógicos que se constituyen a partir de las mismas acciones e interacciones comunicativas que se presentan en la praxis cotidiana, compuesta por la cultura, la sociedad y la personalidad (mundo de la vida), del devenir de la comunidad educativa.

Se hace necesaria una mirada histórica que permita detallar dichas prácticas, formaciones, dispositivos, saberes y, fundamentalmente, las condiciones de posibilidad que, desde las dinámicas de lo cotidiano: sus lenguajes tanto verbales como no verbales; sus enunciaciones, sus órdenes del discurso singulares y el entrecruzamiento que existe entre estos y las urdimbres económicas, políticas, culturales, sociales generales en las que se han originado.

Ver y pensar la pedagogía como un saber implica mirar formaciones discursivas, prácticas y sujetos, esto permite el acercamiento a las dinámicas, a los problemas, los hechos y los procesos de la pedagogía: análisis de la enseñanza del maestro, de la escuela, de la didáctica, del dominio disciplinar, entendidos como dispositivos, formaciones discursivas, prácticas, con lo cual se quiere pensar siempre como objetos formados, construidos, inventados, fabricados, por sociedades, presiones económicas, morales y políticas, por esquemas de conocimiento y no solo como ideas, sino también categorías, formas de racionalidad, en fin como palabras.

A partir de la categoría *saber pedagógico*, el sistema educativo, la escuela y el aula se entienden como institución donde priman un poder, un saber y una verdad, por cuanto los docentes como sujetos históricos, intelectuales, cuestionadores son constructores de órdenes de discurso y son responsables de la resignificación de la historia desde las dinámicas propias que exige el ser humano, en general, y la comunidad educativa, en particular, a partir del reconocimiento de sus propios intereses, necesidades y conocimientos, así como también del reconocimiento de los intereses, las necesidades y los conocimientos de los estudiantes, vivenciados desde las situaciones particulares del aula, donde se entrecruzan multiplicidad de lenguajes que develan símbolos, significados y sentidos provenientes de condiciones de posibilidad constituidas y constituidoras de historia.



El saber pedagógico se constituye en la constante interacción entre los órdenes del discurso del currículo oficial en constante interacción con los tejidos referenciales, simbólicos y culturales que constituyen el tejido territorial del currículo oculto, más la reflexión crítica constante que se debe efectuar sobre estos, para no aceptar las rutinas como normales y ser constructores de un devenir histórico educativo centrado en la edificación permanente de acontecimientos, esto es, de dinámicas de transformación constante centradas en la creación de lo extraordinario, en el extrañamiento, que consiste en no dejar que lo rutinario se convierta en familiar.

## A manera de colofón

Desde la teoría crítica, la enseñanza es:

- Una opción ético-política que exige un pensamiento crítico comprometido con la autonomía, la libertad y la transformación permanente del sujeto y las estructuras sociales.
- Una acción histórica de carácter contextual que propugna por un maestro crítico-reflexivo-argumentativo con un pensar y actuar filosófico/investigativo que permita vincular el hecho educativo con las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales de los contextos, tanto locales como globales.
- Una práctica pedagógica no positivista, ni aislada de los movimientos de la historia. Desde este punto de vista, la enseñanza exige, en primera instancia, un pensamiento filosófico en el maestro y la generación de este en sus estudiantes, de forma que este direcciona los procesos de construcción y cualificación de conocimiento en el aula, asumida como parte de la totalidad estructural del sistema educativo y de los procesos formativos del ser humano que están insertas en un devenir histórico pero, al tiempo deben ser constructoras de historia.
- Un pensamiento y una actitud investigativos encaminados a potenciar al sujeto educativo como sujeto histórico e historizante, a cumplir el propósito de enriquecer y transformar la educación; sus prácticas y entendimientos concretos y a establecer y vivir análisis críticos de las prácticas, comprensiones y valores educativos de las personas que se encuentran en el proceso, como también de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.



- Tener como punto de partida los problemas de la vida cotidiana. Formular una teoría crítica de la educación a partir de los análisis sobre el quehacer, saber educativo y sobre las condiciones del mundo de la vida (contexto), en el cual se desenvuelve la actividad educativa.

## Referencias

- Foucault, M. (2003). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, F. (1935). *Cartas a Estanislao*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Kant, E. (1978). *¿Qué es la Ilustración?* México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (1995.) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1985). *Así habló Zarathustra*. Barcelona: Bruguera.
- Quintar, B. (2006). *Estela: la enseñanza como puente a la vida*. México: Ipecal.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras completas* (t. I y II). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Ipecal.