

El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico

The challenging thinking of Edward Said: notes for an overflow of literary criticism and its possible service to a teaching of critical thinking

Nibaldo Acero¹

Rodrigo Marilef Betanzo²

Javier Alberto Pérez Díaz³

Resumen

Este texto descifra la teoría y la crítica literaria en el contexto de la educación, y especialmente desde un paradigma de la educación crítica. Intenta asumir el ejercicio profesional del maestro o la maestra, pensando en una forma de trabajo académico en el que, lo central del proceso de formación inicial y continua, considera esencialmente los actores y contextos en los que se desarrollarán determinadas prácticas pedagógicas. En este sentido, los ejes que cruzan la reflexión, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, son un profundo y permanente desarrollo de la expresión del pensamiento, aglutinados en la noción de pensamiento crítico, lo cual será argumentando y potenciado a través del pensamiento y obra de Edward Said, en quien observamos una actitud intelectual, cultural y crítica desafiante y apasionada, que se materializa en propuestas analíticas de emancipación, muchas veces incómodas para el poder.

Palabras clave: educación crítica; compromiso intelectual; teoría y crítica literaria; didáctica para el fomento del pensamiento crítico.

Abstract

This text deciphers literary theory and criticism in the context of education, especially from a critical education paradigm. Tries to assume the professional exercise of the teacher, thinking of a form of academic work in which, the central part of the process of initial and continuous training, considers essentially the actors and contexts in which certain pedagogical practices will be developed. In this sense, the axes that cross the reflection, from the perspective of critical pedagogy, are a deep and permanent development of the expression of thought, united in the notion of critical thought, which

will be argued and enhanced through the thought and work of Edward Said, in whom we observe a challenging and passionate intellectual, cultural and critical attitude, which materializes in analytical proposals of emancipation, often uncomfortable for power.

Keywords: critical education; intellectual commitment; theory and literary criticism; teaching for the promotion of critical thinking

Fecha de Recepción: 23/11/2021
Primera Evaluación: 28/03/2022
Segunda Evaluación: 06/04/2022
Fecha de Aceptación: 12/04/2022

Introducción

La educación supone ensanchar los círculos de conciencia, cada uno de los cuales aporta un plano de análisis diferente, a la vez que mantiene el contacto con los demás en virtud de la realidad mundana.

Edward Said. Humanismo y crítica democrática

En el contexto reflexivo de la pedagogía crítica, junto con el actual desarrollo de la pedagogía decolonial, es posible y necesaria la reflexión crítica sobre la tarea docente. En particular, una que tense la discusión sobre el contexto de la formación inicial y el proceso de la formación de formadores (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018), con el fin de determinar, definir posiciones y problematizar las propuestas educativas. Esto, luego de asumir un rol educativo liberador que permite cuestionar los métodos y procesos implicados en la escolarización, así como los modos de producción cultural y el papel de la escuela junto con su capital simbólico, pero que de ninguna manera olvida su potencial transformador (McLaren y Giroux, 1998).

Desde esta perspectiva, planteamos una interrogante habitual, fruto de nuestro ejercicio de autorreflexión laboral como docentes e investigadores de las ciencias de la educación y de la teoría y la crítica literaria, que refiere a la situación de esta última, con toda su potencia intelectual e ideológica, para analizar su función más allá que para sí misma, en beneficio de una discusión en y con los Estudios Culturales. En este sentido, nuestra pregunta, no meramente retórica, plantea abordar la investigación de la crítica literaria y la cultura, ya que nos permite el análisis de su posible relación con el plano educativo. Bajo este propósito, recordamos la lapidaria afirmación del crítico literario estadounidense Murray Krieger en *Teoría de la crítica: el sistema de una tradición* (1992), donde sostuvo que la teoría literaria, a menos que exhiba aportes reflexivos que trasciendan lo meramente literario, es una disciplina vana y arrogante, cuyos frutos son más bien insignificantes. Décadas después, Edward Said (2013), figura central para el desarrollo de nuestro trabajo, criticaría con duras palabras el ensimismamiento observado en la crítica literaria a fines del siglo XX, la cual habría preferido su exclusión del resto de esferas de la sociedad: “Gran parte de este trabajo, cuando no todo, es de interés solo para profesionales, los miembros de escuelas individuales que se enzarzan en recónditos debates terminológicos o complejas disputas, demasiado serias y abstractas para involucrar a cualquiera que no sea colega o acólito” (p.399). Al respecto, Said ya había atisbado y criticado la orgánica purista, reservada y abstracta del mundo académico. En *Adversarios, públicos, partidarios y comunidad* escrito en 1982, cuenta una anécdota en la que pregunta por los lectores de la crítica literaria especializada a un trabajador de una

importante editorial universitaria (sic), para que tras la respuesta reflexione:

...cada uno de estos libros tenía garantizada, aunque no siempre alcanzaba, la venta de unos tres mil ejemplares «en igualdad de condiciones». (...) La cuestión era que se había constituido un pequeño público y que esta editorial podía explotarlo de forma continua; ciertamente, a una escala mucho mayor, los editores de libros de cocina y de libros de gimnasia aplican un principio similar cuando producen como churros lo que puede parecer una serie muy larga de libros innecesarios, aun cuando una creciente multitud de ávidos aficionados a la comida y al ejercicio físico no sea exactamente lo mismo que una multitud muy atenta y concienzuda de tres mil críticos leyéndose entre sí (Said, 2013, p.113).

Frente a esto, para Said existe una responsabilidad del intelectual debido a la relación intrínseca entre el conocimiento y el poder. En *Orientalismo* (2008) escribe: “el nexo entre conocimiento y poder que crea «al oriental» y que en cierto sentido lo elimina como ser humano para mí no es una cuestión exclusivamente académica, es una cuestión intelectual de una importancia evidente” (p.53). En ese caso, la (re) definición del intelectual que genera Said, también posiciona esta labor desde un trabajo constante y que, en su fin de incomodar de manera crítica, no apuesta por lo fácil:

...no es ni un pacificador ni un fabricante de consenso, sino más bien alguien que ha apostado con todo su ser en favor del sentido crítico, y que por lo tanto se niega a aceptar fórmulas fáciles, o clichés estereotipados, o las confirmaciones tranquilizadoras o acomodaticias de lo que tiene que decir el poderoso o el convencional, así como lo que estos hacen. No se trata solo de negarse pasivamente, sino de la actitud positiva de querer afirmar eso mismo en público. No se trata de cuestionar siempre la política del gobierno, sino más bien de la vocación intelectual como actitud de constante vigilancia (2007, p.27).

Por consiguiente, como intelectuales del campo literario y educativo, tenemos en consideración la urgencia de construir espacios de enseñanza críticos, que no son ajenos de la teoría y la crítica literaria. Gerbaudo (2008) cuenta cómo el contexto de dictadura en argentina propició la “configuración de prácticas de lectura críticas que no se reinstalaron en la formación docente universitaria sino hasta la vuelta democrática” (p.61). En dicho proceso, que no es ajeno al contexto chileno que tuvo su vuelta a la democracia en 1989, todavía persiste una práctica educativa que pone la mirada al objeto literario particularmente “desde su contribución a la adquisición de la competencia comunicativa” (Merino, 2011, p.56), sin mediar una lectura crítica que promueva el análisis ético y estético de las obras literarias.

En tal caso, también se critica al profesorado que no expande, ni se han hecho

esfuerzos gubernamentales para que lo haga, sus conocimientos en la teoría y crítica literaria, ya que desconoce o minimiza su importancia:

Saber teoría y crítica literarias ayuda a elegir ya que permite decidir desde qué lugar construir el objeto, qué textos leer para trabajar cuáles problemas, desde qué preguntas y para enseñar qué contenidos teniendo en cuenta las necesidades concretas de los sujetos a los que van destinados; permite interrogar cuánto metalenguaje ingresar al aula (si es que ingresa) y en función de qué, de qué modo evaluar, con qué objetivo montar un aula de literatura. (Gerbaudo, 2008, p.61).

Por lo tanto, adoptar un enfoque cultural para la conjunción entre la teoría y la crítica literarias y el contexto educativo, es importante sostener que “las obras literarias no son meramente textos (...) En última instancia no importa quién escribió qué, sino cómo se escribe una obra y cómo se lee” (pp.337-339). Existe un componente social, político y estético que consideramos pertinente profundizar en la educación. El solo hecho de promover el goce por la lectura, cuando el objetivo es fomentarla de manera apolítica, como si aquello fuese posible, ignora que el solo hecho de leer literatura no genera un bien ipso facto a la población. Como sostiene Mabel Moraña (2003), académica importante en el desarrollo de los estudios culturales latinoamericanos, “el desafío de los nuevos tiempos exige una revalorización del discurso literario como una de las formas simbólicas y representacionales que se interconectan en la trama social.” (p.150). La importancia de la literatura, por lo tanto, no se limita a una valoración autárquica o de sacralización innecesaria, está vinculada a la comprensión de acontecimientos sociales insospechados para otras formas discursivas. Escribe Alicia Ortega (2003): “La escritura literaria ejercería una suerte de etnografía de lo invisible, de lo inconstante, de lo incierto y, en este sentido, supone ella misma un archivo de gestos, hábitos, rutinas y recuerdos” (p.157).

En *¿Qué leen los que no leen?* (2017), el poeta y ensayista mexicano Juan Domingo Argüelles afirmó que el problema de la lectura no es solo un problema de lectura, es decir que la educación no ha profundizado en su aspecto ético, relegando dicho principio al uso de la cultura escrita solo desde un aspecto técnico. Con ironía, Argüelles comenta que Hitler era un buen lector. Uno que reflexionaba sobre ello a la vez que escribía y también quemaba libros y personas. Al respecto, Said también cuestionaba la ingenuidad de creer que la literatura -y las humanidades junto con la academia en general- por ser literatura formara mejores personas. En *El mundo, el texto y el crítico* (2006) cuenta cómo uno de sus antiguos compañeros de instituto quedó impávido tras saber que una de las personas que ordenaba los bombardeos de E.E.U.U a Vietnam, tuviera encima de su escritorio un libro de Durrell. Para Said (2006) “los textos son mundanos, son hasta cierto punto acontecimientos, e incluso cuando parecen negarlo, son parte del mundo social, de la vida humana y,

por supuesto, de momentos históricos en los que se sitúan y se interpretan” (p.8).

A su vez, el tema sobre la selección de obras para el fomento y el goce lector en la escuela, no es ajeno al debate del canon tal como atisba Said en *Reflexiones sobre el exilio* (2013) tras leer a Toni Morrison. En ese caso, no es suficiente cambiar el canon si no se transforman los modos y propósitos de lectura. Morrison explica que la base social genera importantes inflexiones y distorsiones en el lenguaje, cuyo principio social es preminente y prioritario en la creación literaria. No bastaría con seleccionar nuevas obras mientras se propongan e instan los mismos modos de lectura:

Para Morrison, la exclusión en última instancia no tiene éxito, y procede de una experiencia social e histórica que, como crítica y como lectora, le corresponde a ella re-incluir, re-inscribir y re-definir. (...) Morrison no apela sentimentalmente a otra literatura que sea representativa de un modo más preciso, y tampoco apela a un género indigenista folclórico, popular o subliterario. Lo que analiza son casos de la narrativa dominante (Said, 2013, p.19).

Al respecto, el aporte de Said es fundamental para construir esbozos de una crítica literaria al servicio de una enseñanza del pensamiento crítico, tomando en consideración que “es la educación humanista y el desarrollo de la ética, entre otras cosas, lo que hace que leamos el libro que sea (cualquier libro) con un espíritu abierto y una inteligencia alerta” (Argüelles, 2017, p.38), ya que “no son los libros los que transforman al mundo; son las personas, quienes lo hacen para bien o para mal, sean lectoras o no, sean escritoras o no. Cuando se cree que, prioritariamente, la educación es habilidad y destreza, y la cultura, conocimiento y erudición, el saber, la inteligencia y la sensibilidad se banalizan” (p.39). La literatura, por lo tanto, no estaría al servicio de la formación de lectores competentes, en el sentido tradicional del término, sino que permite construir, sobre todo, el pensamiento crítico.

Desde aquí, asumir la teoría y la crítica literaria en el contexto de la educación, especialmente desde un paradigma de la educación crítica, significa vislumbrar de manera novedosa el ejercicio profesional del maestro o la maestra. Es pensar en una forma de trabajo académico que centre sus esfuerzos en el proceso de formación inicial considerando los contextos y actores en y junto con los cuales se desarrollarán determinados ejercicios pedagógicos. Para ello, dos son los ejes que cruzan la reflexión desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Por un lado, un profundo y permanente cuestionamiento respecto de las situaciones de inequidad social y las formas de subordinación que las crean; y por otro, el rechazo a las relaciones de poder generadas en las instituciones tradicionales de escolarización. Lo concreto es que es necesario contribuir en los esfuerzos por incluir la crítica -como teoría y ejercicio- en la discusión pública. Lo anterior se contrapone a ejemplos notables, bástenos

recordar a Stuart Hall, Franz Fanon, Édouard Glissant o José Carlos Mariátegui para tener a mano argumentos suficientes, de críticos que han desbordado ampliamente lo disciplinar y netamente especulativo, para instalarse discursivamente en debates públicos e ideológicos.

Dado lo anterior, nuestro trabajo se enfoca en la recuperación de algunos conceptos y discursos que surgen del trabajo del intelectual palestino Edward Said, cuya envergadura de pensamiento y profundidad de mirada, suministran una criticidad que, en nuestra opinión, podría/debiese estar al servicio del desarrollo del pensamiento crítico dentro del sistema escolar, de una educación crítica y creadora (Villarini, 2003). En síntesis, nuestra apuesta es que, a partir del ejercicio crítico literario efectuado por Said, y otros teóricos, se puede contribuir a una enseñanza del espíritu y pensamiento crítico dentro de las aulas. Ejercicio que no solo posible de poner en práctica, sino que también es apremiante, puesto que son demasiadas las veces que este aprendizaje racional-actitudinal, cuya exigencia es explícita en la mayoría de los currículos latinoamericanos, pasa completamente inadvertido durante el período de formación contemplado por nuestros sistemas escolares. Por lo tanto, es factible potenciar esta discusión desde los análisis y desafíos que pueblan algunas reflexiones vitales (Dussel, 2006).

Para finalizar este apartado, viene a nuestra memoria una anécdota del escritor chileno Alejandro Zambra, ubicada en su obra *No leer* (2018). Experiencia que, a día de hoy, es posible que miles de jóvenes en las escuelas chilenas y latinoamericanas compartan:

Así nos enseñaron a leer: a palos. Todavía pienso que los profesores no querían entusiasmarnos sino disuadirnos, alejarnos para siempre de los libros. No gastaban saliva hablando sobre el placer de la lectura, tal vez porque ellos habían perdido ese placer o nunca lo habían experimentado realmente: se supone que eran buenos profesores, pero en ese tiempo ser bueno era poco más que saberse los manuales (p.12).

Es importante, por lo tanto, suscribir al placer desde una posición política definida, crítica, que todavía persiste en la esperanza de los cambios en beneficio de las comunidades excluidas y vapuleadas por sistemas económicos mezquinos.

En la actualidad, se está planteando una discusión acerca de la crisis de las humanidades de alcance planetario, cuyo mayor síntoma es la preeminencia del adiestramiento técnico y la enseñanza puramente utilitaria de aplicaciones del conocimiento científico, muy asociado a fines economicistas. Así, las disciplinas humanísticas han sido gravemente disminuidas y postergadas, en beneficio del interés tecno-económico y el predominio de un ventajismo de corto alcance, incapaz de verse como tal y de reconocer todo lo que sacrifica. Del mismo modo, en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), la filósofa Martha

Nussbaum, quien para Galindo (2015) ha construido una visión del humanismo vinculable con el pensamiento de Said, sostiene que la crisis mundial más perjudicial para el futuro de la democracia, incluso en desmedro de las crisis económicas, es en materia de educación:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (...). En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades (...). El aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (p.20).

Frente a esta crisis, el desafiante pensamiento de Edward Said es fundamental, ya que propone una relectura del antiguo concepto de humanismo, al que considera fundamentalmente una noción secular de un mundo histórico –creado por seres humanos– que puede ser comprendida racionalmente. Por lo tanto, en la médula del humanismo saidiano se encuentra una antropología filosófica que, al otorgar al ser humano un puesto central, reduce la función divina, sin suprimirla necesariamente. Como señala Sanjay Seth (2011), para comprender a los dioses es necesaria la comprensión de los seres humanos, “ya que los primeros son el producto quimérico de la imaginación de los segundos” (p.6). De igual manera, en *Humanismo y crítica democrática* (2004), Said demuestra el componente crítico y social de su postura humanista:

Me atrevería a decir que el humanismo es crítica (...). En realidad, no hay contradicción alguna entre la práctica del humanismo y la práctica de la ciudadanía participativa. El humanismo no tiene nada que ver con el alejamiento de la realidad ni con la exclusión. Más bien al contrario: su propósito consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación y la ilustración o, lo que es igualmente importante, las erróneas tergiversaciones e interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos (p.33).

Desarrollar un conocimiento del mundo histórico o cultural equivale a desentrañar intenciones y significaciones. En efecto, en el mundo histórico es donde se manifiestan, a través de las huellas que dejan tras de sí, el capital simbólico y los designios de los seres humanos. Por otro lado, el conocimiento de la naturaleza – ámbito exclusivo de las ciencias naturales– puede conducir al dominio de las fuerzas

que la rigen, pero no a un entendimiento de lo humano en toda su complejidad. A partir de algunas ideas de Giambattista Vico, Said exige comprender la cultura – comprender el arte, la política, la literatura– por medio de nuestra propia experiencia, movilizados a través de nuestras propias sensibilidades e intuiciones. Para Said, esta perspectiva se expresa en una comprensión profunda de los fenómenos humanos: “significa comprender que se trata de algo democrático, abierto a todas las clases y trayectorias sociales, y entendido como un proceso de revelación, descubrimiento, autocrítica y liberación” (2004, p.42). En este contexto, las humanidades vendrían a ser manifestaciones disciplinares del humanismo:

En este caso, no es que el valor de las humanidades se limite a su función política, sino que se parte de la idea misma de estas como capacidades críticas y reflexivas. No se le estaría imponiendo a las humanidades un criterio exterior a ellas, sino que se estaría partiendo de ellas, de lo que les es propio, para ir hacia una realidad que también puede ser leída y modificada (Galindo, 2015, p.121).

Ámbitos del conocimiento que organizan y reproducen los saberes en torno a lo eminentemente humano, pero que deben escapar de su versión más tecnocrática: la puramente academicista, “una fábrica de especialidades despreocupadas y repletas de verborrea, muchas de las cuales se fundan en la identidad y, con su jerga técnica y sus particulares alegatos, se dirigen únicamente a personas ya convencidas, acólitos y demás académicos” (Said, 2004, p.35). Frente a esta versión, ideológicamente descolorida de las humanidades, se yergue una nueva postura que propone una investigación crítica de la cultura, la libertad y la historia. Historia entendida como elaboración secular: los productos de la actividad humana y sus expresiones significativas, por lo tanto, de su carácter simbólico. Es el ámbito de lo que Cassirer (1972) ha denominado “los distintos caminos que sigue el espíritu en el proceso de objetivación, es decir, en su autorrevelación” (p.18).

Ahora, si bien Said recurre a Vico en su análisis del tipo de conocimiento que el humanismo despliega, vemos una interesante relación con el filósofo alemán de las formas simbólicas. Cassirer (1972) define el símbolo como “una realidad material que indica otra cosa. Es algo sensible que se hace portador de una significación universal, espiritual” (p. 36). En tal caso, aunque posea un contenido individual, posee la facultad de representar algo universalmente válido para la conciencia, siendo sus formas principales el lenguaje, el arte y el mito; así, es entendido como un instrumento para la creación del significado dentro del ámbito de la experiencia. Cassirer (1972) se refiere a la cultura como al universo simbólico creado por las personas para poder desarrollar en él su existencia. Las diversas direcciones en las que se despliegan las diferentes áreas de la cultura, son los distintos modos de expresión simbólica creados por el ser humano en el proceso de comprensión-interpretación de sus experiencias

vitales. He ahí el rol que juegan las humanidades, como reflejo y soporte de estas formas, haciendo hincapié en una mirada reflexiva y autorreflexiva en torno al poder y el conflicto de modelos simbólicos.

En *Orientalismo* (2008), Said mediante el análisis epistemológico observa cómo “se legitima y autoriza el conocimiento dentro de la academia occidental” (Mendieta, 2006, p.71), por lo que no se podría pensar “a Occidente sin su imaginado y abyecto Oriente, ni podemos concebir a Oriente sin la forma como éste a su vez debe imaginar a su contraparte, Occidente” (p.72). Por consiguiente, el orientalismo como concepto permite entender el dispositivo de poder-conocimiento, que funciona como “dispositivo epistemo-onto-lógico que produce un «sí mismo» (*self*) y un «otro» en oposiciones conflictivas, jerárquicas y aborrecibles de tal manera que el sí mismo (*self*), el yo, o «nosotros» del Occidente, vive en forma parasitaria y depredadora de la derogación, abyección y subalternización de su otro” (Mendieta, 2006, p.72). En tal caso, el humanismo saidiano no es esencialista ni está obsoleto, propicia el debate desde y en torno a Latinoamérica, ya que, al proponer un conocimiento activo, está “dedicado a la lucha contra cada pensamiento y práctica política totalizante y excluyente” (Scalercio, 2019, p.111).

En fin, en medio de la declarada crisis de las Humanidades, se presentan desafíos que la teoría y la crítica no pueden dejar pasar sin mínimamente referirse a ellos, integrando una discusión epistemológica, política, e incluso ética, especialmente en lo que se refiere a su función en una sociedad, que cada vez más presenta el desarrollo de un conocimiento de carácter tecno-neoliberal.

En una estrecha relación con el debate acerca del humanismo y el supuesto descaecimiento de las humanidades, surge la reflexión de cómo este signo de nuestro tiempo se evidencia en la educación, y en especial, en su formato concreto (y a la vez campo de batalla ideológico), el currículum. En esta perspectiva, pensamos que es necesario exponer algunas breves palabras acerca del desarrollo curricular latinoamericano, a fin de dar mayor contexto a la reflexión en torno al potencial pedagógico del quehacer crítico de Said, y en particular a la enseñanza del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva crítica, podemos afirmar que la conocida “Carta de Punta del Este”, es de algún modo el certificado de nacimiento, a principios de los 60, de la Alianza para el Progreso, la propuesta económica, política y social de la administración Kennedy para América Latina. Dicha estrategia, que es la respuesta de EEUU al efecto provocado por la revolución cubana en nuestro continente, tendrá como telón de fondo las llamadas teorías desarrollistas, en cuyo discurso encontramos el reduccionismo economicista que inundará la narrativa de la educación algunos años más tarde. El desarrollismo impuso la idea de que la educación representaba un factor fundamental en el desarrollo de la sociedad, a través de la generación de capital

humano. Frente a esta mirada, a fines de los sesentas, se comienza a teorizar en América Latina desde una perspectiva más amplia y crítica, intentando entender las razones del subdesarrollo y de la reproducción de la pobreza en el continente. Esta mirada, propone que la situación latinoamericana debe comprenderse dentro de la dinámica general histórica del territorio en el proceso de expansión capitalista. Estos avances conceptuales darán origen a la Teoría de la Dependencia (Moré, 2017).

A fines de los setentas y comienzo de los ochentas, en América Latina y el Caribe, en la reflexión educativa, ocurrió que tanto las posiciones más progresistas (generalmente asociadas a la izquierda política), como los desarrollos teóricos de derecha, coincidieron, por razones distintas, en la separación entre la teoría y la práctica, lo que trajo consecuencias sobre el proceso de la educación, que produjeron un empobrecimiento de la práctica de los docentes y un debilitamiento de su formación profesional. De este modo, “los currículos llegaron a ser reducidos a series encadenadas de acciones en pos de objetivos, y a operaciones de control de la conducta” (Mora, 2004, p.134). Es en el contexto de este debate, que los sistemas escolares de la región empiezan a ser colonizados lingüística y metodológicamente por una perspectiva reduccionista que pondrá el acento en conceptos como calidad, desempeño y mejora continua, que buscan obtener determinados indicadores cuantitativos, con el fin de ser bien evaluados por ministerios y agencias extranjeras. Frente a esta nueva colonización discursiva e ideológica, nos parece que son urgentes perspectivas críticas que develen las situaciones de inequidad, hegemonía y dominación que pudieran estar afectando a los sistemas educativos de nuestros países, en especial si entendemos a la pedagogía como una práctica de intervención de naturaleza ética y política. En palabras del imprescindible Paulo Freire (2002):

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos (p.102).

Si se entiende que el currículum, más que una organización de saberes y competencias, es una apuesta ideológica que fija y hace hegemónica una visión de mundo, una concepción de sujeto, una idea de escuela y de conocimiento, una representación de cultura o de culturas, inmediatamente percibimos que currículum y visión crítica entran en colisión, al tensarse las nociones de conocimiento, conocimiento relevante y las que se han denominado competencias para la vida. El gran regulador del currículum es el Estado, quien determina cuáles son los aprendizajes y saberes relevantes para una sociedad y con ello, determina el tipo de ciudadano que quiere formar, con el peligro de que ese ciudadano sea un elemento para la reproducción de la inequidad social.

Hoy, estamos frente a contextos diversos, con nuevas problemáticas, que surgen

de los cambios sociales, económicos y políticos, en general, como el de los sistemas educativos, en específico. Dussel (2006), propone que una novedad significativa es el afianzamiento de las denominadas sociedades del conocimiento, la globalización progresiva, producto de la interconexión gracias a las nuevas tecnologías de la información, y su impacto en contextos particulares. Las TICs han obligado a repensar gran parte de los sistemas educativos en el mundo y en Latinoamérica, al observar cómo la institución escolar deja de ser el espacio natural de transmisión de los saberes y de encuentro intergeneracional. Además, las escuelas, especialmente en nuestro continente, deben enfrentar crisis económicas y políticas, brotes de violencia social, y movimientos migratorios masivos. Al respecto, Dussel (2006) afirma:

La “puesta en práctica” de los nuevos currículos supone en todos los casos procesos de negociación y articulación de demandas con nuevos actores, constituidos en sujetos de la determinación curricular, que está teniendo suertes diversas en los distintos países. La implementación de las reformas pone de relieve cuestiones centrales de toda política educativa: la tensión entre lo viejo y lo nuevo en las reformas y la capacidad efectiva de cambiar las escuelas desde el Estado (p.25).

En este contexto, miradas lúcidas, profundamente humanistas, como la de Said, son fundamentales para lograr el avance hacia sociedades humanas asentadas en valores de justicia y de tolerancia, en la resistencia a todo sometimiento, pero también, el aprendizaje de la responsabilidad. Frente a un currículum que aun guarda tintes colonialistas, el pensamiento de Said puede ser de gran ayuda. En el texto escolar de lengua y literatura de 6° básico chileno, por ejemplo, se observa que en el corpus de obras “se presenta el signo de lo europeo/blanco/inglés en relación al código de lectura de la cultura colonizadora sobre lo bárbaro/selvático/animal”⁴(Valenzuela Rettig e Ivanova, 2020, p.110), con baja representatividad de la diversidad latinoamericana y priorizando solo el Cono Sur, además de mantener la dualidad entre la cultura indígena y la nacional propiamente tal. Said (2008;2001) en *Orientalismo* y en su libro de memorias *Fuera de Lugar*, revisa cómo la educación, incluida la de la literatura, constituye en terminología althusseriana, un aparato ideológico que valida, reproduce y somete a lógicas colonialistas respecto de la construcción del saber no ajeno al poder. Por lo tanto, es urgente que las y los docentes que enseñan literatura en las escuelas sean conscientes y responsables del poder que tienen en las aulas y cómo construimos, además de reproducir, ciertos valores de la cultura. En otras palabras, ejercer la docencia nos hace responsables y parte del currículum que forma a las personas y sus saberes, no ajeno a sus maneras de relacionarse, entender el mundo y actuar en el mismo para y con, o contra, los demás.

Esta idea, viene siendo expresada en Argentina por académicos como Analía Gerbaudo y Miguel Dalmaroni. La teoría literaria mal empleada resulta en

un anestésico que proviene desde las universidades hasta el dopado profesor de lengua y literatura en la escuela, quien solo reproduce un canon de lectura y de obras. En *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2021), Gerbaudo observa principalmente dos problemas en el manejo didáctico de la literatura en la escuela, por un lado, el modelo *lingüístico*, cuya aplicación “no parece sino un modo esquivo de ignorar nuestras torpezas y, además, de barajar “contenidos” fácilmente evaluables (p.68). Y por otro, crítica el *aplicacionismo* que se vincularía con el concepto de “transposición didáctica” adoptada por Chevallard. En su caso, generaría:

Dicotomías entre el “saber académico” y el “saber escolar”, y habilita expresiones bastante usuales en dichos espacios como “bajar los contenidos al aula”. Expresión que jerarquiza el saber académico y que niega complejidad a los saberes que es necesario no sólo recuperar sino construir en las prácticas de enseñanza (p.69).

Sin embargo, el mayor problema del aplicacionismo y la transposición didáctica es el hecho de desconocer la posición de las y los profesores como autores del curriculum, en otras palabras, no son marionetas que reproducen los conceptos formulados por “otros”. Frente a este escenario, la visión de un humanismo autorreflexivo, crítico y secular como el de Said, está estrechamente relacionado con la solución transdisciplinar que propone Gerbaudo (2021), ya que también nos ayudaría a preguntar nuestra posición frente a los modos de aprendizaje de nuestros estudiantes, el entorno sociocultural en el que enseñamos y qué consideramos productivo de un estilo de enseñanza y evaluación. La visión saidiana de las humanidades, también logra dar respuestas que intervienen para terminar con las fronteras de las disciplinas en beneficio de mejorar y hacer activa la enseñanza. Ahora, pese a las diferencias entre y dentro de las mismas disciplinas, es necesario un trabajo académico situado, para nada desfallecido o pasivo, por seleccionar e incorporar a nuestras decisiones didácticas la literatura especializada según nuestro objetivo: “es necesario revisar si pensamos nuestras clases para los sujetos concretos a los que dirigimos nuestras propuestas o si prefijamos contenidos y actividades ideales independientemente de las características que la coyuntura nos impone en cada intervención educativa” (Gerbaudo, 2021, p.70).

La enseñanza de la literatura, entonces, debe involucrar a las y los profesores mediante el reconocimiento de las particularidades del territorio y de sus estudiantes. Para Freire (2004), la insistencia en que los estudiantes lean en demasía es una visión errónea del acto de leer, la cual “implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído” (p.107). Al respecto, la transformación del ambiente de aula también es un factor importante a la hora de enseñar y formar nuevos lectores. En “El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase”

(2013), Dalmaroni habla de la ética de los buenos afectos impulsadas por las pasiones alegres para lograr una enseñanza apropiada en nuestros estudiantes. La literatura, en este sentido, debe transformar, generar experiencias en el sentido que habla Jorge Larrosa (2006) de formar, mediante el gesto de la experiencia como transformación, reflexividad y subjetividad. Para finalizar este apartado, recordamos las palabras de George Steiner, quien en *Lenguaje y silencio* (2003) escribió: “A lo que me he estado encaminando todo el tiempo es a la noción de la capacidad literaria humana. En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. (...) Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (pp.26-27).

Es, por cierto, Edward Said quien, con mayor énfasis, agiliza un relato de (re) instalación y de modernización de las Humanidades en el escenario de la producción de conocimiento, y como plataforma ética de transformación humana. Escribe Said (2004) al respecto: “El humanismo podría ser un proceso democrático que diera lugar a una mentalidad crítica cada vez más libre” (p.36). La declaración, entre muchas otras de su autoría, cimienta una tradición vincular entre la crítica y la libertad, relación que es basal dentro del pensamiento de Said, y con la cual ya sería posible realimentar las bases de una enseñanza del pensamiento crítico en las aulas. En este sentido, para Said (1996) la educación desempeña un papel importante en la producción y reproducción de los estilos coloniales, la reflexión y los anhelos postcoloniales, ya que el espacio ideológico ideal para la reflexión de las filosofías y las agendas dominantes son las escuelas. De hecho, hasta el día de hoy, las ideas de Said son fundamentales para la reflexión y organización del sistema escolar, por ejemplo, en la Palestina ocupada: “El alcance de este discurso (de Said) ha afectado también a otros aspectos de la educación, tales como las políticas, el currículo educativo y las pedagogías (Alshakhshir, 2019).

Asimismo, Said (2004) sostiene que la crítica y la teoría, sobre todo como práctica, permitiría un intercambio de ideas, un diálogo en libertad, la construcción de conocimiento en armonía y tensión con la sociedad. Es decir, la crítica es puesta al servicio del concepto de historia: campo pensado, construido, destruido, habitado, transformado e ingeniado por seres humanos, que no dejan de ser parte de ese tejido social. Se ilumina así la idea de un análisis a través de la explicitación de una conciencia y autoconciencia histórica, donde se propone una relación desidealizada, desacralizada respecto al conocimiento y la tradición, puesto que hablar de conciencia histórica es una exhortación a la resistencia, a la búsqueda de independencia intelectual, y por qué no, a una formación sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo en el espacio de lo educativo.

La reflexión anterior invita a continuar los esfuerzos por transformar las

instituciones del saber, de las universidades, preferentemente, del pensamiento académico y de todo organismo productor de conocimiento. Al respecto, Said exhorta el retorno “modernizado” (valga el oxímoron) de la investigación crítica, a la lectura filológica, a la educación basada en valores, como la ética y la libertad. Una vuelta contextualizada, mundanizada y problematizadora de la sociedad del conocimiento, más que reproductora de saberes propios de una determinada disciplina impulsará la construcción de conocimientos, saberes, de manifestaciones y de paso, por supuesto, afilará actitudes intelectuales todavía reprimidas en el sistema escolar, por ejemplo, en el chileno, que es el que conocemos mejor. En lo metodológico se abre, gracias a este debate, la posibilidad de una crítica consciente de sí misma, significativa en sus alcances formativos y sociopolíticos, ilustrada respecto a la historicidad de un determinado texto, contexto, fenómeno y sujeto, y alerta al momento que el crítico vive, a modo de una contextualización de sí mismo. Con esto, Said de paso lanza con fuerza a la arena discursiva de la crítica un concepto clave en la construcción del pensamiento: el de la libertad. Pero no es cualquier libertad de la que trata, esta es una libertad “relativa” o “posible” y dependerá exclusivamente del crítico y de su voluntad de liberación y de compromiso con su contexto social e histórico.

En el caso de la literatura, su análisis no puede desligarse de la dimensión histórica de la lectura. De ahí que Said (2013) valore positivamente la obra de Auerbach, cuya comprensión de “las técnicas de representación en la obra literaria siempre han estado relacionadas con, y en cierta medida han dependido de, las formaciones sociales” (p.134). O la valoración que hace de *El campo y la ciudad* de Raymond Williams, cuya escritura le “devuelve a las obras literarias individuales y al arte las experiencias vivas de los perdedores de los conflictos sociales, perdedores cuya ausencia Williams fue el primero en señalar que formaba parte esencial de la estructura y sentido de la obra estética” (p.26). Además, en la profundidad de los análisis y la valoración que Said hace de los textos y su comprensión de la literatura, surge el concepto “mundanidad”, entendido por él como “la recuperación de un lugar para estas obras e interpretaciones en el escenario global, una restitución que solo puede llevarse a cabo mediante una valoración no de algún rincón del mundo diminuto y constituido de forma defensiva, sino de la amplia casa llena de ventanas de la cultura humana como un todo” (2013, p.337). En el ejercicio comparativo, propio de los estudios culturales, se crean esfuerzos por vincular toda literatura con su contexto histórico particular y todo un mundo de obras, sin cerrarse a una lectura provinciana o de interés inmediato según la respectiva situación cultural del lector. Ante esto, Said (2013) afirma: “la tentativa de leer un texto en su contexto más completo e integrador compromete al lector con posiciones educativas, humanas y partidarias, posiciones que dependen de la formación y el gusto y no simplemente de determinado profesionalismo tecnificado” (p.335). Por lo anterior, Nussbaum (2001) valora que Said, en *Reflexiones sobre el exilio*, defienda lo siguiente en relación

con la educación y la literatura: “Good literary scholarship, he insists, should exhibit “worldliness” -- a knowing and unafraid attitude toward exploring the world we live in” (párr. 9).

Hasta aquí la propuesta nuestra ha orbitado, principalmente, el campo académico y cultural-histórico de la crítica literaria, procurando torcerla hacia el campo de la educación, en específico de la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas latinoamericanas. El objetivo sigue periférico a una posible concreción, sin embargo, era necesario establecer bases teóricas que nos proporcionaran mayor movilidad operacional en la materialización de esta propuesta. A través de Edward Said, como intelectual crítico, proponemos la factibilidad del desborde disciplinar y, manifiesta o indirectamente, declaramos la potencia discursiva, intelectual y actitudinal ante la posibilidad de un trasvase, digamos, epistémico, entre crítica literaria y desarrollo de pensamiento crítico.

Para sustentar de teoría el siguiente ejercicio, haremos de nuestra experiencia un material de análisis acotado a una situación y un contexto en particular. En otras palabras, aplicaremos nuestro propio testimonio como evidencia, donde, en términos de Coady (1992), nuestra calidad de autores debiera extender la legitimidad del relato central, alojado en el presente texto, cual testimonio documental. Como profesores de colegios (públicos y privados) y de universidades (también públicas y privadas), es decir, instituciones de todo tipo: neoliberales, otras vulnerables, incluso en contextos violentados, en todas aquellas, hemos promovido el pensamiento crítico a través de actividades y reflexiones, que frecuentemente han tenido un sustento en la crítica literaria, con la perspectiva que trasciende lo meramente literario. Independiente, si hayamos o no contado con recursos, apoyo o voluntades. Y bien, basados en estas experiencias personales, situadas y autoconscientes, sondeamos investigaciones llevadas a cabo en el sistema escolar público, donde se haya tratado la problemática de la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas y colegios (primaria y secundaria). De aquella pesquisa seleccionamos dos investigaciones de campo que indagan en las experiencias, habilidades y conocimientos de los profesores, respecto de su propio desempeño, al momento de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. La primera investigación, titulada “La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores” (2015), fue desarrollada por académicos de la Universidad Nacional del Mar del Plata, quienes buscaron identificar y luego medir las estrategias de mayor impacto en sus prácticas pedagógicas. A través de entrevistas a «maestros memorables» —barruntados de aquella manera, por respuestas que sus estudiantes mencionaron en encuestas realizadas y cuyos resultados arrojaron sus nombres, por lo ejemplar de su enseñanza— que incluían técnicas de investigación etnográfica, se obtuvieron análisis y reflexiones valiosas, pensando en una formación atizada por el desarrollo de habilidades, saberes y

aspectos actitudinales en las aulas, por medio de una transmisión articulada desde una actitud mucho más decidida de parte del o la profesora, como manifiesta uno de los estudiantes encuestados:

Con su pasión [la profesora] te hace entender que la filosofía es un ir de camino y preguntarse, ese es el significado de la filosofía y la actitud del filósofo frente a la vida. (...). Lo mejor para nosotros es la formación crítica porque va a ser lo que nos predispone a disputar el sentido del conocimiento filosófico. (A.F1. 3) (Yedaide *et al.*, 2015, p.317).

Cada vez son más los pensadores de la educación que han coincidido que un hallazgo significativo en el campo de estudio es la *pasión docente*, vivificada a través de la transmisión en la práctica pedagógica, la cual puede generar rupturas en el conocimiento tradicional, posibilitando el espíritu crítico, la libertad de expresión dentro del aula, el interés por los temas actuales y particulares de las comunidades que se habitan. Estas investigaciones exigen volver nuevamente a Said, respecto de la vinculación entre crítica y conocimiento. Esto, supera ampliamente la noción cognitiva y utilitarista del pensamiento crítico, lo cual no es difícil de comprobar, por ejemplo, en el currículum chileno¹. En cambio, la lectura crítica que exhibe la investigación argentina visibiliza un énfasis en una pedagogía formativa, más que una que rastrea posibilidades de un progreso en lo puramente académico. A saber, el estudio señala lo siguiente:

Las claves de la buena enseñanza, según las narran los sujetos que fueron distinguidos por sus estudiantes, radican en el apasionamiento por la tarea, la fecundidad de los vínculos que se establecen y la posibilidad de trascender las instancias escolares formales y las fronteras epistemológicas disciplinares, desafiando la racionalidad pedagógica predominante en tiempos no lejanos, que empobrecía la didáctica al reducirla al método. En la trayectoria de los grandes profesores, o profesores memorables, se encuentran otros grandes referentes o mentores cuyas enseñanzas devienen fundamento de la labor docente propia (Yedaide *et al.*, 2015, p.307).

Creemos que es plenamente factible equiparar el concepto de *transmisión* y la actitud *apasionada* de estos docentes, reconocidos por el impacto en la formación que hubo finalmente en sus estudiantes, con la actitud crítica, también apasionada y expresiva de parte de Edward Said: aquí es posible unir dos cabos interdisciplinares, cuyos objetivos a todas luces no se distancian, sobre todo en términos formativos, de emancipación intelectual u actitudinal, a la postre, de consciencia y libertad. De hecho, una de las profesoras entrevistadas, una de las «maestras memorables», expresó el beneficio de “hacer crítica, a sentirnos capaces de usar los conocimientos [de Teoría Crítica] y hacerlos funcionar sobre la literatura, que es lo que nosotros queremos hacer” (Yedaide *et al.*, 2015, p.322). Es decir, desde los mismos docentes

ha sido observada la riqueza intelectual y formativa del cruce, que en este ensayo hemos propuesto.

Por otro lado, tenemos a mano una investigación realizada en Chile, titulada “El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto” (Miranda, 2003), en la cual la apreciación teórica y los réditos “prácticos” que pueden devenir del desarrollo del pensamiento crítico, están, como se verá, permanentemente engarzados con objetivos académicos e investigativos, y en muy menor medida, con los aprendizajes valóricos y sociales de aquel proceso. Respecto de los aspectos actitudinales, estos ni siquiera son mencionados. Sin embargo, esta no es una decisión de la investigación, más bien es una consecuencia de cómo fue pensado y construido el currículum chileno. Su estructura tecnocrática procura forjar un ser humano y ciudadano capacitado para atender los desafíos científicos y tecnológicos del siglo XXI, un sujeto que al parecer no urge de libertad ni expresión de pensamiento. Aquí la definición que entrega la investigación (en el currículum chileno no existe una definición de *pensamiento crítico*, al parecer se da por hecho su manejo conceptual):

El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico. (Miranda, 2003, s.p.).

No es difícil inferir la ideología tecno-liberal que sostiene la anterior definición que, insistimos, ocupa un lugar abandonado por el Ministerio de Educación de Chile, órgano que rehúsa a explicar lo que es el pensamiento crítico y cómo se debe desarrollar. Luego de la conceptualización, la investigación detalla las destrezas que conforman el pensamiento crítico⁵. Surge aquí una dicotomía difícil de solucionar, respecto al trasvase disciplinar propuesto: hay una incompatibilidad ideológica, sobre todo en el caso chileno, puesto que todo indica que allí el desarrollo del pensamiento crítico es asimilado más bien como un progreso de las habilidades de investigación, de destrezas científicas, lo cual es válido, por supuesto; pero dejar fuera de la definición y de la discusión los aspectos valóricos, de expresión y los actitudinales, inherentes al pensamiento crítico, es altamente cuestionable. Incluso podría inferirse que no son declarados porque para el currículum no se desean visibilizar o son irrelevantes, por eso hacíamos referencia a lo ideológico. Sin embargo, esta dicotomía no es un impedimento ineludible para nuestra propuesta, la cual, al estar pensada fundamentalmente para las y los docentes, se instala en el espacio privado y a la vez riesgoso, de la autoformación continua, aunque ya plantearla en nuestro propio

desempeño, como formadores de maestros, y como maestros, en el contexto del sistema escolar chileno, ciertamente nos ha permitido observar, en terreno, el impacto de una pedagogía crítica que supere ampliamente el método, al integrar una actitud reacia a la reproducción de conocimiento y alentadora de la expresión, de la creación y las búsquedas personales. Por supuesto que esto no es frecuente de hallar en las escuelas ni colegios ni liceos, incluso en las universidades, ya que expone al o la docente al cuestionamiento de sus superiores.

En la visión de Edward Said, la figura del crítico no puede desvincularse con su contexto y los fenómenos sociales urgentes. Esto, si bien es señalado como una exigencia, sabemos bien que en la universidad neoliberal operaría apenas como una simple sugerencia, debido a que, en las prácticas institucionales, en la labor intelectual, histórica y sociopolítica, el crítico queda frecuentemente al debe. Sin buscar un desmarque de los críticos respecto a su propia historicidad, observamos un camino más llano en la autoconstrucción del maestro y la maestra de humanidades, dentro de la escuela, como agentes sociales que hagan de la crítica literaria un método para desarrollar el pensamiento y la creación entres sus estudiantes. Incluso en términos axiológicos, podríamos apostar por una mejor y una mayor proyección entre las maestras y maestros de prebásica, primaria y secundaria, debido a que en la universidad los silencios y transacciones con la institución terminan siendo *la* forma de ser, y consolidarse como académico.

Pensamos en maestras y maestros que conviertan sus métodos con independencia, haciendo de cualquier obra, un acontecimiento una puerta para que entre la historia a la sala de clases. Un intelectual que se haga “responsable hasta cierto punto de articular aquellas voces dominadas, desplazadas o silenciadas por la textualidad de los textos” (Said, 2006, p.77), pero también por la institución, la censura y la autocensura. Una maestra o maestro crítico, que pase de ser funcional o funcionario, a un agente de cambios, a través, y por qué no, de la enseñanza de la literatura.

Conclusión

Precisamente, cuando nos encontramos en medio del debate acerca de la crisis de las Humanidades y, en particular, de los sistemas pedagógicos, los cuales en Latinoamérica, por lo general, han endilgado por enfoques productivistas y utilitaristas —propio de los países en vías de desarrollo—, la educación y la enseñanza del pensamiento crítico, como repositorios la libertad, de la expresión libre y del fomento de una actitud desafiante ante la tradición y el conocimiento, deberían ser imprescindibles contenidos curriculares para la consolidación de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la formación ciudadana y de la autoformación de docentes y estudiantes. Esta urgencia no solo debería discutirse en el escenario académico, como lo hacemos ahora, el debate debe ser instalado fundamentalmente en las políticas públicas, en el sistema escolar, pero también en las universidades e

institutos, donde se forman las y los futuros maestros.

De acuerdo con los pensadores leídos y con las investigaciones sondeadas, habría que concluir este ensayo precisamente acentuando en el impacto que puede tener para la formación el nivel expresivo del pensamiento crítico de las y los maestros de escuela, de su actitud, durante su formación inicial y continua, lo cual debe seguir siendo objeto de estudio, por la influencia inmediata que esto tiene en sus estudiantes, porque aquí se suma también un aspecto que señala el nacido en Palestina: el compromiso intelectual que, como docentes de escuela y universidad, creemos más riesgoso ya la vez más posible de desarrollar en los colegios, fundamentalmente porque en las universidades hay más autoridad, influencias y más recursos en disputa, lo cual es territorio fértil para toda clase de perversiones y endogamias esterilizantes (Rivas, 2006). En definitiva, las humanidades en la universidad, pueden acabar traicionándose a sí mismas (Chiuminatto, 2013).

Este compromiso de la y el maestro de escuela lo convertiría en una “memoria antagonista, con un discurso antagónico propio” (Said, 2004, p.169), en un propulsor de historicidades críticas dentro de la sala de clase, en un transformador social a través de una enseñanza del pensamiento crítico, situada y autoconsciente, que propicie más el cuestionamiento y el propio descubrimiento, para una liberación intelectual. Por eso, antes de cerrar el texto, volvemos a relevar la figura de Edward Said, cuyo pensamiento y obra constituyen una congregación de desarrollos teóricos, estéticos y éticos, pero también de experiencias, de creación y de acción, que nos movilizan a pensar y ejercer una educación liberadora y que pone en el centro de su quehacer la apertura de sí mismo al mundo y la vida del ciudadano, en una vocación pedagógica que se obstina en construir la conciencia de sí mismo y también de los pueblos.

Notas

¹ Programa de Doctorado en Literatura Hispanoamericana. Universidad de Playa Ancha

² Programa de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano

³ Programa de Magister en Letras con mención en Literatura. Pontificia Universidad Católica de Chile

⁴. Véase los documentos descargables de la plataforma: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>. En uno de aquellos, construido para la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales, nivel de Séptimo Básico, Objetivo de Aprendizaje letra H, se puede leer respecto al eje de desarrollo de pensamiento crítico: “Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel. Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comparar críticamente distintos puntos de vista. Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. Evaluar rigurosamente información cuantitativa”. Como se aprecia, la noción de pensamiento

crítico está anclado a lo académico, a la destreza investigativa. En síntesis, más bien a la configuración de un 'pensamiento científico' más que crítico.

⁵. Las destrezas son las siguientes: "•Destreza Analítica: incluye requerimientos específicos de alta complejidad, tales como formulación de hipótesis, uso de técnicas, uso de estrategias cualitativas y cuantitativas específicas, flexibilidad y creatividad. También se relaciona con el hecho de ser capaz de realizar con éxito diferentes situaciones sociales, por ejemplo, ser idóneo para evaluar y sacar conclusiones en busca de solucionar conflictos interpersonales.

• Destreza Indagativa: se refiere, en el caso del docente, al hecho de estar capacitado para planear la búsqueda de información, que incluye: decidir, escoger recursos y estrategias para construir procedimientos de búsqueda sistemática, expresada en habilidades de comprensión, extracción, clarificación y evaluación a través del uso de métodos de observación-descubrimiento. • Destreza Comunicativa: muy relacionada a las anteriores, se refiere a la capacidad de los sujetos para realizar acciones y socializarlas. Cuando se evalúa esta subdestreza se le pide al docente organizar situaciones a través del uso de códigos orales y escritos elaborados y propios de su quehacer profesional" (Miranda, 2003, s.p.).

Referencias bibliográficas

ALSHAKHSHIR, R. (2019). *Repensando la educación bajo ocupación. Revista Periferias*, v.2 n.4.

Argüelles, J. D. (2017). *¿ Qué leen los que no leen?: el poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.

Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas* (No. 153.65 C3Y).

Chiuminatto, P. (2013). A CIENCIA CIERTA, EL PAPEL DE LOS PAPERS (EFECTOS DEL ARRIBISMO CIENTÍFICO EN LAS HUMANIDADES. *Revista chilena de literatura*, (84), 59-75.

Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Clarendon Press.

Dalmaroni, M. Á. (2013). El dios alojado. *Educación, lenguaje y sociedad*, 10.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina*.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores argentina.

Galindo, L. (2015). Lo relativo y lo universal en la defensa de las humanidades para la democracia. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 113-128.

Gerbaudo, A. I. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura.

Gerbaudo, A. (2021). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Gerbaudo, A. (2021). La lengua y la literatura en la escuela secundaria.

Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35.

Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*,

35.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Revista de Psicología, Ciències de l'Educatió y de l'Esport. 19, pp.87-111.

Mendieta, E. (2006), Neither Orientalism nor Occidentalism: Edward W. Said and Latin Americanism. *Tabula rasa*, no 5, p. 67-83.

Merino-Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela.

Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.

McLaren, P., & Giroux, H. (1998). La formación de maestros en una esfera contrapública. Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo; Argentina. *Homo Sapiens*.

Mora, R. (2004). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas. *Psicogente*, 7(12).

Moraña, M. (2003). *Literatura, subjetividad y estudios culturales*. En Catherine Walsh (ed.) *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Nussbaum, M. (2001). The end of orthodoxy. *Rev. of Reflections on Exile and Other Essays, by Edward Said. New York Times Book Review*, 15.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Olivares, E. M. (2017). Esbozo paradigmático de la teoría de la dependencia. Una perspectiva desde la economía del desarrollo. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 19(31), 127-156.

Walsh McDonald, C. E. (2003). *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/AbyaYala.

Ortiz Ocaña, A. L., Sánchez Fontalvo, I., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Said, E. W. (2013). *Reflexiones sobre el exilio: Ensayos literarios y culturales seleccionados por el autor*. Debate..

Said, E. W. (2011). *Fuera de lugar*. DEBOLS! LLO.

Said, E.W (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.

Said, E. W. (2007). Representaciones del intelectual (Representations of the Intellectual, 1994), trad. *Isidro Arias Pérez, Barcelona, Debate*.

Said, E. W. (2013). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.

Said, E. W. (2011). *Humanismo y crítica democrática: La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate.

Said, E. (2001). *Fuera de lugar*. Barcelona: Grijalbo.

Said, E. (1996). *Cultura e imperialismos*. Barcelona: Anagrama.

Scalercio, M. Acerca del humanismo en Edward Said. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 8(15), 89-113.

Seth, S. (2011). ¿A dónde va el humanismo. *El correo de la UNESCO*, 64(4), 6-10.

El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico

Steiner, G. (2020). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Editorial Gedisa..

Valenzuela, P. M., & Ivanova, A. (2020). Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, (23), 98-119.

Yedaide, M. M., Flores, G., & Porta, L. (2015). La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (51), 305-325.

Zambra, A. (2018). *No leer* (Vol. 520). Anagrama.