

La influencia de las teorías críticas en la pedagogía de la liberación

The Influence of Critical Theories on the Pedagogy of Liberation

Jessica Lourdes Villamar Muñoz¹, Pablo Andrés Heredia Guzmán², Diego Patricio Vera Veliz³

Resumen

El ámbito educativo es uno de los escenarios más propicios para generar, desarrollar y comprometerse con el pensamiento crítico. El pensamiento crítico tiene como una de sus bases la concienciación de los distintos participantes frente a los diversos entornos en lo que se desenvuelve; esto permite generar espacios de reflexión que incidan directamente en la liberación de la persona cambiando cualquier situación de opresión, de dominio, de actitud pasiva, actitud adormecida o acomodada por situaciones de participación, libertad y compromiso. También se puede subrayar que la pedagogía crítica activa el deseo de la persona hacer realidad el proceso de liberación

En ese sentido, en este artículo se hace un recorrido por las bases y contextos que suscitan el nacimiento de las teorías críticas desde dos autores representativos

Summary

The educational environment is one of the most propitious scenarios for generating, developing and committing to critical thinking. Critical thinking has as one of its bases the awareness of the different participants in the different environments in which it develops; This makes it possible to generate spaces for reflection that have a direct impact on the liberation of the person by changing any situation of oppression, domination, passive attitude, dormant attitude or accommodated by situations of participation, freedom and commitment. It can also be emphasized that pedagogy actively criticizes the desire of the person to make the process of liberation a reality.

In this sense, this article takes a look at the bases and contexts that provoke the birth of critical theories from two authors representative of the Frankfurt school (Marcuse, and Horkheimer) to later link

de la escuela de Frankfurt (Marcuse, y Horkheimer), para posteriormente vincular sus aportes con las pedagogía crítica en América Latina y hacer un acercamiento e identificar esas influencias en el contexto Ecuatoriana mediante la indagación de la experiencia educativa propuesta por Monseñor Leónidas Proaño y desde allí reconocer los aportes de estos autores para el desarrollo de la teoría crítica en el aula.

Palabras claves: teoría crítica; pedagogía de la liberación; materialismo histórico

his contributions with critical pedagogy in Latin America and to make an approach and identify those influences in the Ecuadorian context by investigating the educational experience proposed by Monsignor Leonidas Proaño and from there to recognize the contributions of these authors to the development of critical theory in the classroom.

Keywords: critical theory; liberation pedagogy; historical materialism

Fecha de Recepción: 31/07/2020 Primera Evaluación: 06/08/2020 Segunda Evaluación: 22/09/2020 Fecha de Aceptación: 06/10/2020

Introducción

El pensamiento marxista en las distintas ciencias humanas y sociales ha sido un baluarte para criticar las estructuras por las cuales el capitalismo se reproduce, de modo que la educación al ser una de aquellas estructuras que legitiman las relaciones tanto de la ideología como de los sistemas de producción (Althusser), merece ser analizada desde los presupuestos marxistas, cuyo corpus teórico recibe el nombre de pedagogías críticas. Es así, que estas últimas encuentran expresión a partir las disquisiciones teóricas de la denominada escuela de Frankfurt, cuyos autores, han escrito una obra vasta referente al materialismo histórico, que más allá de ser un método potente para analizar la realidad, define expresamente a la historia como acontecer de la existencia. De donde se sigue que el materialismo histórico socava en las categorías ontológicas que configuran no solo al ser humano, sino a la realidad, y en este sentido más allá de ser una teoría que desentraña las condiciones del acontecer existencial en las sociedades capitalistas, se convierte en una verdadera praxis, con el fin de recuperar la realización del ser humano en un mundo verdaderamente social o en palabras de Hébert Marcuse:

La situación y la praxis son vistas bajo el aspecto de la historia de la esencia del hombre, este aspecto hace aún más agudo y cortante el carácter candente ente práctico de la crítica: que la sociedad capitalista pone en cuestión no solo hechos y objetos económicos sino la «existencia» completa del hombre, la

«realidad humana», aquí reside para Marx el fundamento jurídico decisivo de la revolución proletaria como revolución total y radical (Marcuse, 2016, pág. 94).

Es así, que el carácter práctico que comprende el materialismo histórico, se convirtió en la consigna de las teorías críticas, en la medida que teoría y praxis forman una unidad radicalmente opuesta a los sistemas de pensamiento tradicional en la filosofía, que, dedicados enteramente a la abstracción del ser, se desentendían de la facticidad, ora materialidad de la historia. Y lo cual, se pone de relieve en la oposición entre Marx y Hegel, puesto que, si bien este último, describió el proceso dialéctico por el que el ser humano se crea así mismo (Marx, 1980) y entendió el acontecer de la historia, como pugna inevitable, que en términos ulteriores lograría una síntesis o superación del antagonismo, hizo caso omiso del carácter absoluto que adquiriría el capitalismo que Marx pudo identificar. De modo que la dialéctica en Marx, cobra estrictamente el carácter crítico, o lo que sería en términos de Marcuse:

El trabajo de Marx no se focaliza simplemente en la dialéctica, sino en la dialéctica criticista. Caracteriza su sentido como comprensión de la insuperabilidad de las oposiciones en fundamentación filosófica y como conservación (y no superación de la contradicción en el resultado) (Marcuse, 2011, pág. 87).

A lo cual cabe sumar que las formas de desrealización del ser humano en las sociedades capitalistas se han hecho más agudas en los siglos posteriores a

la revolución industrial, en la medida que la mayor parte de los seres humanos son considerados como sujetos activos de la economía, es decir únicamente como asalariado, y el cual vendiéndose como una mercancía (manuscritos económicos), puede solventar meramente su existencia física, mas no su realización en términos estrictamente humanos. Y lo que, en el paroxismo del asunto “hasta tal punto aparece la realización del trabajo como desrealización del trabajador, que éste es desrealizado hasta llegar a la muerte por inanición” (Marx, 1980, pág. 106).

Con tales presupuestos, se puede comprender la necesidad por la que emergieron las teorías críticas, puesto que en un mundo donde se han delimitado centralidades y periferias geopolíticas, son estas últimas las que más padecen las grandes contradicciones del capitalismo. Esto es, riqueza para muy pocos y miseria para la mayoría, cultura y realización espiritual para la minoría, barbarie y desrealización para la mayor parte de la humanidad (Marx, 1980). En el caso educativo, se puede conjeturar la misma situación, a saber; acceso y democratización de la educación para pocos, mientras que falta de oportunidades y procesos irremediamente estériles para la mayoría. De donde se sigue que, las pedagogías críticas, supeditadas a un corpus teórico del marxismo y de las teorías críticas visibilizan el acontecer existencial de las periferias, su relación con la educación, su condición de oprimidos y su situación de enajenados. Es así que, en primera instancia, para

comprender el verdadero alcance de las pedagogías críticas en la educación, es menester conocer compendiosa y profundamente, los esquemas, así como conceptos del materialismo histórico que direccionaron a las teorías críticas de la escuela de Frankfurt

1.- Del nacimiento de las teorías críticas.

En el presente apartado se definirán tanto constructos como principios de manera compendiosa, que comprenden las teorías críticas según dos de los autores más icónicos de la denominada escuela de Frankfurt a saber; Marcuse, y Horkheimer, por lo que, es menester en primera instancia conocer la relevancia de este movimiento histórico.

La escuela de Frankfurt, cobra vigencia debido al desencanto de la razón en los siglos XIX, XX, XXI, su apogeo en tanto ciencias naturales y experimentales, y, las múltiples catástrofes humanas producidas en las dos guerras mundiales, de modo que el cogito cartesiano visto desde esta perspectiva se convirtió en el logos del ser europeo, conquistador y dominante, que si bien abrió la senda de la verificación fáctica en muchos campos de las ciencias; no es menos importante subrayar que los procesos del despotismo ilustrado han condicionado las modalidades de vida de los pueblos ubicados en la periférica no solo en términos económicos y políticos, sino culturales y sociales.

De donde se sigue, que la razón al condicionar la existencia de los seres

humanos, en lugar de forjar el espacio para su realización y su libertad, ha trocado en un medio de dominación subyugada a estrategias políticas e ideológicas, que en último término han legitimado las estructuras de los sistemas totalitarios, - verbigracia del nazismo-, devaluando su valor en tanto medio de conocimiento. Lo cual nos remite a los renglones escritos por Del Palacio, acerca de la escuela de Frankfurt:

Nacida de su crítica de la razón, traducida en crítica histórica y crítica de la cultura burguesa se propone, en sus inicios, rescatar la razón de las ideologías, en un mundo sumido en las luchas ideológicas y en tiempos en que la objetividad del conocimiento y la verdad son condenados en aras de la existencia y la autenticidad de la vivencia individual (Del Palacio, pág. 26).

Ahora bien, la crítica realizada por los autores de la escuela de Frankfurt, fue dedicada al acontecer fáctico del ser humano en su despliegue por la prerrogativa de la razón y del capitalismo. Así mismo la crítica emergió justamente ahí donde la dialéctica hegeliana preconizó el movimiento histórico a expensas de la racionalidad en una de sus tesis más importantes, a saber: "Todo lo racional es real y todo lo real es racional" (Hegel, 1807), de modo que aquello exento de logos europeo simplemente era execrado. Lo cual nos lleva a pensar, que la racionalidad institucional ya sea médica, como educativa o jurídica anula a la diferencia ínsita en la identidad, por lo que el diferente "viene a ser el excluido y vigilado de los análisis de Foucault sobre

las instituciones médicas y carcelarias" (Beorlegui, pág. 217). Por otro lado, huelga señalar que la crítica a la dialéctica hegeliana, radica en la totalización de estructuras jurídicas e institucionales que a título de concretización del espíritu absoluto han legitimado las condiciones de lo que Marx denominará mundo invertido, ora enajenado, respecto a las condiciones de trabajo que legitima el capitalismo. Esto en palabras de Marcuse es lo siguiente:

Cuando consideramos más detalladamente la caracterización del trabajo enajenado, se pone de manifiesto algo curioso: lo que es señalado con ello no es solo un estado de cosas económico, sino una alienación del hombre, una desvalorización de la vida, una inversión y una pérdida de la realidad humana (Marcuse, 2016, pág. 72).

De modo que la crítica realizada por Marx si bien en este apartado son destinadas a la economía política, el carácter profusamente rico de su teoría radica en la inversión de la jerarquía tradicional entre contemplación y acción, tal como ha señalado Hanna Arendt: "Marx desafía al Dios tradicional, la tradicional apreciación del trabajo y la glorificación tradicional de la razón" (Arendt, 1996, pág. 28). Y esto último corroborado con la legitimación del mundo invertido en el idealismo se comprende en los propios términos de Marx: "El único trabajo que Hegel conoce y reconoce es el abstracto espiritual. Lo que en general constituye la esencia de la Filosofía, la *enajenación del hombre que se conoce*, o la ciencia *enajenada*

que se piensa” (Marx, 1980, pág. 190). Es menester señalar que aludimos a los manuscritos económicos filosóficos de Marx, en la medida que contribuyeron en las investigaciones primeras de Hebert Marcuse, de modo que se colocan como un pórtico a la construcción de la teoría crítica de este autor.

Por otro lado, Del Palacios en su artículo titulado *La escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón*, ha señalado lo siguiente, respecto a la filosofía de Theodor Adorno (principal exponente de la escuela de Frankfurt) y el cuestionamiento realizado por él, acerca de la absolutización de las estructuras solventadas por el idealismo:

Adorno se propone cambiar la dirección de la dialéctica de lo conceptual a lo diferente y no permanecer en la identidad-del Ser Absoluto, del Estado, de la nación, etcétera- que paraliza al pensamiento y termina por negar a la negación misma y aceptar el mundo tal cual es, con la consecuente deificación del Estado (Del Palacio, pág. 27).

De ahí, que los pensadores de Frankfurt, comprendieran a la filosofía de Hegel como un saber hermético, por el cual, la propia tarea del filosofar habría tenido su término en la materialización de un Estado- Nación, como idea prefijada al movimiento del espíritu, de modo que el desenlace del Estado Nación, y su jurisdicción contemplan un desarrollo gradual y espontáneo, por el que la autoconciencia realizando sus pruebas se supera y se completa hasta que el espíritu absoluto se sabe a sí mismo (Hyppolite,

1946). O, en otros términos, “Hegel, en un último esfuerzo gigantesco, había reunido en un todo consistente que se desarrolla a sí mismo los distintos hilos de la filosofía tradicional, tal como se desarrollaron desde el concepto original de Platón” (Arendt, 1996, pág. 44).

Es así, que, con los presupuestos hegelianos direccionados a la absolutización del Estado, y del término del filosofar, Adorno tal como indica Del Palacios, hizo de sus esfuerzos un intento por desentrañar el concepto de historia y retomar el movimiento de la negación, justamente ahí donde el capitalismo y el Estado- Nación negaban la propia negatividad de la dialéctica. Es decir:

Adorno opone su concepción de la filosofía como una búsqueda inacabada de la verdad en el esfuerzo permanente e inconcluso de la experiencia vital, realizado con los recursos del concepto. Contra la identidad aparente de la dialéctica positiva afirma la primacía de la negación y el rechazo a la sumisión al sistema conceptual, que reduce el saber a fórmulas y esquemas reproductores de la identidad del orden que mantiene la opresión del hombre (Del Palacio, pág. 28).

Por lo tanto, la crítica representa ser este esfuerzo colosal por el que se desenmascara las fórmulas de un saber que legitimaban las relaciones de opresión, sumisión y desrealización del ser humano, en tanto más cuanto el capitalismo justificado por los principios de la economía clásica- principal objetivo de la teoría marxista-, reglamentaron un

mundo donde el dinero y la cosificación, así como la mercantilización del trabajo y del trabajador cobran el valor de ley (Marx, 1980).

Ahora bien, tras esta revisión compendiosa de los tópicos que comprenden y caracterizan a la escuela de Frankfurt, los cuales pueden ser resumidos de la siguiente suerte: crítica a la racionalidad, crítica a la dialéctica hegeliana, y el énfasis en la negatividad, como elemento ínsito al movimiento dialéctico, en la medida que “la producción de la negatividad en torno a lo existente resulta la condición de posibilidad de la utopía, es decir, de la esperanza” (Entel, Lenarduzzi, & Gerzovich, 2005, pág. 9). Es menester señalar la adopción de esquemas marxistas, y sus contribuciones al materialismo histórico por parte de los pensadores de Frankfurt en su análisis sobre el acontecer del ser determinado por las condiciones del capitalismo, que si bien han sido subrayados, no han sido problematizados y profundizados, para consecuentemente llevar la discusión al objeto del presente trabajo, a saber; la educación mirada desde las teorías y pedagogías críticas.

2.-De la fundamentación del materialismo histórico en Hebert Marcuse.

La obra de Hebert Marcuse en sus primeros ensayos da visos de una influencia decisiva de la filosofía de Martin Heidegger, al tratar de aunar la problemática del ser y su acontecer con la materialidad histórica, de modo que en su

ensayo intitulado: “Contribuciones a una fenomenología del Materialismo histórico” se puede evidenciar aquel esfuerzo por el que la analítica de la existencia puede encajar y hacerse cargo definitivamente de la situación concreta y material del ser humano. Al respecto del ensayo de Marcuse, José Manuel Romero ha señalado lo siguiente:

Frente a las insuficiencias de los métodos fenomenológico (tal como es aplicado por Heidegger en su hermenéutica de la existencia) y dialéctico (tal como es aplicado por el marxismo realmente existente en su tiempo, sobre todo entre los teóricos de la socialdemocracia) una síntesis entre ambos, lo que denomina como “fenomenología dialéctica”, cuyo asunto sería la historicidad (Romero, 2016, pág. 14).

Ensayo, que, si bien pone de manifiesto las insuficiencias técnicas de los conceptos heideggerianos sobre la historicidad en tanto concretización del ser humano como realidad objetiva, su acento radica en la acción revolucionaria por parte del proletariado en una época política y social sumamente delicada, como la de inicios del siglo XX. De manera que: “Marcuse en estos años, al igual que otros teóricos de izquierda de su época, cuestionaron abiertamente la deriva de la socialdemocracia hacia un reformismo que había dejado de creer en la posibilidad y necesidad de una transformación revolucionaria del orden existente” (Romero, 2016, pág. 15). De donde se sigue que Marcuse en su ensayo ponía en cuestionamiento el olvido de la social demócrata de

elementos inherentes al materialismo histórico, tales como: enajenación, alienación y cosificación (Marcuse, Sobre Marx y Heidegger: Escritos filosóficos 1932- 1933, 2016, pág. 70), por los que y en los cuales la teoría se convertiría en una verdadera praxis revolucionaria. Es decir, los ensayos de Marcuse enfatizaban en el carácter político que implicaba la fundamentación filosófica del materialismo histórico, aunada a principios ontológicos de la filosofía de Heidegger. Lo que sería en palabras de Romero:

El autor berlinés decide afrontar la cuestión de la posible fundamentación filosófica de la acción radical confrontándose con la figura del pensamiento burgués que él considera más progresiva, a saber, con la analítica heideggeriana de la existencia humana, que culmina precisamente en una aclaración del carácter constitutiva de la historicidad para dicha existencia (Del Palacio, págs. 15-16).

Empero, tales tentativas por lograr una síntesis entre fenomenología y dialéctica fueron truncadas por el desencanto de Marcuse respecto a la relación entre nacionalismo y Martin Heidegger, así como la influencia decisiva de Horkheimer, en la dirección de sus trabajos sobre la obra de Jaspers. De modo que las indicaciones por parte de Horkheimer limitaban todo trabajo relacionado con ontología (Del Palacio, pág. 41). Más si el desarrollo ulterior de la obra de Hebert Marcuse indica una desatención con la ontología, para el presente trabajo, se ha considerado relevante comprender la fundamentación filosófica de inspiración

marxista, y, por lo tanto; el problema de la dialéctica y del trabajo como categoría ontológica, constituyendo ser verdaderas fuentes de inspiración para la obra inicial de Marcuse, y que directamente influenciaran en la construcción de la teorías críticas no solo de Horkheimer sino de Adorno y Habermas.

Los artículos compilados bajo el título de “Entre hermenéutica y teoría crítica” tal como ha señalado Marcuse:

Se justifican por la posición central que ocupa el problema de la dialéctica en el interior del marxismo y por la aclaración que podría aportar una consideración de la filosofía contemporánea bajo el punto de vista de la dialéctica sobre la relación de la filosofía con la sociedad contemporánea y, con ello, con la situación socio- histórica completa (Marcuse, 2011, pág. 85)

De ahí, que el problema de la crítica radique en la clarificación del concepto de dialéctica en nuestras sociedades contemporáneas, en la medida que su uso ha desembocado en una comprensión funesta y en cierto sentido tergiversada de su sentido original, de modo que si nos mantenemos fieles a las prescripciones sentadas por Hebert Marcuse, respecto a la dialéctica, podemos entender la necesidad por continuar el plan dejado por Marx, en tanto este último comprendió el movimiento real y factico de la historia no en la concretización del espíritu absoluto que preconizaba el idealismo hegeliano, sino en tanto luchas históricas, por la cual cada bando se encuentra determinado en una posición vital y económicamente concreta, a saber; burguesía y

proletariado. De modo, que ahí, donde Hegel concibió el desarrollo gradual de la idea, Marx vio la universalización de la conciencia burguesa y la desrealización del proletariado. Ante lo cual, Del Palacio ha afirmado lo siguiente:

La razón burguesa, que no es razón y universaliza la individualidad para reclamar igual derecho a toda opinión y parecer personales, genera un sistema opresor del espíritu donde la verdad no es posible, que demanda su permanencia a costa de reducir al hombre a sus límites y termina por negar al sujeto individual en tanto le impide objetivarse por su conciencia (Del Palacio, pág. 28).

Esto es; la dialéctica hegeliana ha legitimado los marcos conceptuales de la sociedad burguesa, a saber; derecho, religión, filosofía, encontrando máxima representación en el Estado Nación, más la reconstrucción histórica emprendida por Marx, desvela que ahí, donde el Estado es concebido como la “realidad ética” del ser humano, el proletariado queda subsumido a los valores de la conciencia burguesa y reducido meramente a sujeto productivo del capital, en la medida que el Estado, subsidia los valores de la propiedad privada, y esta emerge como producto del trabajo enajenado. (Del Palacio, pág. 28) Y donde se sigue que: “partiendo de esta enajenación del trabajo y del trabajo, las realizaciones de todas las fuerzas esenciales humanas se han convertido en una completa desrealización; el mundo objetivo ya no es verdadera propiedad humana” (Marcuse, 2016, págs. 69-70). De ahí, que la dialéctica hegeliana si bien prescribe los principios por los cuales el

ser humano se autorrealiza y se objetiva a sí mismo, no concibió las dimensiones de la enajenación que implica su objetivación en la propiedad privada. Es decir, que si bien el ser humano despliega sus fuerzas esenciales en la construcción de objetos y por lo tanto configura la realidad humana, el proletariado privado de los medios esenciales para su realización, no meramente es despojado de los objetos de su trabajo, que se le presentan como ajenos a sí mismos, sino más bien toda su existencia representa ser una pérdida, en la medida que: “la enajenación del trabajador en su objeto se expresa, según las leyes económicas, de la siguiente forma: cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir; cuanto más valores crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él” (Marx, 1980, pág. 107).

Es así, que la confrontación entre Hegel y Marx, consiste según la opinión de Hanna Arendt en que “la filosofía marxista- más que trastocar a Hegel invirtió la jerarquía tradicional de pensamiento y acción, de contemplación y trabajo y de filosofía y política” (Arendt, 1996, pág. 24). Es decir, Marx al invertir la jerarquía tradicional, por la que el filósofo, colocado por fuera del movimiento histórico, concibe la totalidad del mismo y prescribe las leyes de su funcionamiento dialéctico, hizo de la política y de la filosofía no una actividad para pocos, sino para la mayoría. De ahí que Marcuse, en este sentido, al posicionarse críticamente frente a los sistemas tradicionales del pensamiento- verbigracia del idealismo- asuma la tarea por la que la teoría se convierte en una verdadera praxis,

de modo que el sujeto que construye historia- es decir el obrero- se haga cargo de la misma y encuentre en ella su realización. Lo cual guarda parangón con lo expuesto por la filósofa citada: “la idea marxista de elaboración de la historia influyó mucho más allá del círculo de los marxistas convencidos o revolucionarios determinados” (Arendt, 1996, pág. 87).

Con ello, hemos bosquejado, la importancia de la dialéctica en la teoría crítica de Marcuse, que concibe al *materialismo histórico*, como una teoría que conduce a la práctica, y revoluciona las condiciones establecidas en un momento determinado del acontecer histórico del ser humano, en la que la pérdida del objeto y de la existencia se resumen en el derecho de la propiedad privada y los principios de la economía política clásica. O tal como el autor ha señalado:

Vamos a tratar de mostrar que el trabajo enajenado y la propiedad privada- los conceptos fundamentales de la crítica- fueran asumidos y criticados desde el principio no solo conceptos de la economía política, sino como conceptos de un acontecer decisivo en la historia humana, y que en concordancia con ello, la superación positiva de la propiedad privada, como verdadera apropiación de la realidad humana, revoluciona la historia completa del hombre (Marcuse, 2016, pág. 73).

En resumen, el núcleo central de la teoría crítica de Marcuse, radica en el problema de la dialéctica, entendida como praxis en lugar de mera descripción,

acción revolucionaria en lugar de síntesis idealista. De donde se sigue que, en lugar de absolutización de la razón, del Estado y de la identidad, se ponga de manifiesto las contradicciones que guarda el capitalismo, la propiedad privada y el Estado, como máximo organismo que condiciona la libertad, en virtud de los intereses de la sociedad burguesa. Y de ahí, finalmente que la teoría crítica asuma los esquemas del materialismo histórico, desvelando la contraposición entre existencia y esencia, tal como Marcuse lo ha señalado:

El trabajo de Marx no se focaliza simplemente en la dialéctica, sino en la dialéctica criticista. Caracteriza su sentido como comprensión de la insuperabilidad de las oposiciones en la fundamentación filosófica y como conservación y no superación de la contradicción en el resultado. Una parte esencial de este sentido la constituye la tensión no eliminable entre el sujeto existente y el ámbito de la validez, el rechazo de la construcción del sujeto ideal (Marcuse, 2011, pág. 87).

Esto es; donde Hegel vislumbro el movimiento histórico por el que la idea, o espíritu absoluto se conoce a si mismo- tal como se señaló anteriormente-, y donde el ser humano se autorrealiza en un mundo de objetos creados por el mismo; el proletariado, al ser la clase de los oprimidos no solo es imposibilitado para desplegar la naturaleza de su esencia, sino que en el objetivación- que trueca en cosificación-, pierde su existencia física, debido a que el obrero asalariado es remunerado no con el fin de

mantener actividades relativas al ocio o al pensamiento, sino por razones del sistema capitalista, a saber; el mantenimiento de las clases obreras con el fin de reproducir la mano de obra y del capital, o tal como ha manifestado Marx: “el nivel mínimo del salario, y el único necesario, es lo requerido para mantener al obrero durante el trabajo y para que él pueda alimentar una familia y no se extinga la raza de los obreros” (Marx, 1980, pág. 52). Con ello, la confrontación entre Hegel y Marx, ha sido demostrada, puesto que el primero al ser heredero del idealismo, no se preocupó verdaderamente de que el acontecer de la existencia de los seres reducidos a objetos abstractos, es decir como mercancías son subyugado a una relación de opresión y enajenación, mientras que Marx retoma los presupuestos de la dialéctica, pero para desentrañar las condiciones de una realidad enajenada como producto del movimiento histórico y asumir una posición revolucionaria, que supere a los principios de la propiedad privada, para devolverle su naturaleza social. Para mayor clarificación de lo último expuesto, tomamos los siguientes renglones de Marcuse:

Sobre el fundamento de una idea de esencia del hombre y de su realización, que Marx formula en confrontación con Hegel, un hecho económico aparece en cuanto tal como la inversión de la esencia humana, como la pérdida de la realidad humana; sobre este hecho económico en la base real de una revolución realmente transformadora de la esencia del hombre y de su mundo (Marcuse, 2016, pág. 73).

En resumen, la teoría crítica de Marcuse adopta los esquemas prescritos por el materialismo histórico, con la finalidad de hacer de la crítica un movimiento revolucionario, en y para elaborar la historia y apropiarse de la realidad humana y sus objetos, frente a la propiedad privada que prescribe las leyes del trabajo enajenado. Con ello la crítica, retoma el principio de la negatividad hegeliana, con el fin de superar las formas de la enajenación.

3.- Pedagogía crítica en América Latina:

Con los presupuestos sentados sobre el nacimiento de las teorías críticas. En los cuales se ha puesto de manifiesto el trastocamiento de los fundamentos ontológicos del hegelianismo en análisis histórico- facticos concretos emprendidos por Marx, y desplegados en los pensadores de la escuela de Frankfurt, continuaremos la discusión en términos de la pedagogía crítica. Verdadera unidad teórica y práctica, en y por la cual la filosofía se nos presenta como un programa destinado a la liberación, y elaboración del ser latinoamericano sometido a una realidad enajenada. Es decir, la condición de oprimidos y desposeídos, en tanto la realización del ser latinoamericano se encuentra condicionado por elementos políticos y económicos extranjeros y ajenos al acontecer existencial de los pueblos periféricos.

De donde se sigue, que ahí donde se han legitimado las absolutizaciones

del Estado, de la economía liberal y de la conciencia burguesa, las periferias se nos presentan en situaciones de esclavitud, pauperismo y dependencia no solo económica, sino intelectual y espiritual. De modo que el silencio y el anonimato de los desposeídos, son los engranajes del mercado neoliberal.

Es así, que la pedagogía crítica en América Latina, es una propuesta de enseñanza presentada por Paulo Freire; intenta que los estudiantes alcancen una conciencia crítica a través de su concientización. Bajo esta direccionalidad de la educación crítica, los maestros deben guiar a sus estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como formales, animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida. La propuesta pedagógica presentada por Freire tiene precedentes muy claros, sobre una teología que humaniza y que antepone a la persona por encima toda norma, concepto moral o eclesiástico.

4.- Influencia de la teología de la liberación:

La teología de la liberación, asume la postura de un Dios que libera al pueblo oprimido en la esclavitud y lo acompaña en su éxodo constante hacia la tierra prometida, ese Dios del AT es el mismo que acompaña a los oprimidos en su lucha de liberación constante, y la Iglesia debe ponerse al servicio de los pobres al igual que el mismo Cristo ha venido a servir y no a ser servido de ninguna manera.

Los pobres en este campo teológico liberador, asumen todo el espacio de reflexión, no desde discursos en las principales catedrales, sino en la vivencia cotidiana en las grandes periferias existenciales; dentro de esta propuesta Latinoamericana aparecen tres palabras que encierran su finalidad: desierto, periferia, frontera, es decir salir de un esquema organizacional central establecido, para salir al encuentro con los otros, especialmente con el pueblo que sufre.

5.- La pedagogía solidaria de monseñor Hélder Cámara como aporte a la pedagogía crítica.

No se puede hablar de pobreza sin antes haber vivido realmente como pobre, experimentando el hambre y la exclusión social, antes de mencionar los aportes de Monseñor Cámara a la pedagogía crítica es importante mencionar los orígenes y el contexto en el cuál surge el pensamiento liberador de este Obispo brasileño, que con su denuncia de desigualdad traspasó fronteras y aunque se le denominaba el obispo rojo, era clara su preferencia por los sin-tierra y oprimidos.

Monseñor Cámara, nace en Brasil en 1909 en un ambiente de total pobreza y marginación, su padre comerciante y su madre docente, enfrentaron grandes necesidades económicas y de exclusión, a tal punto de que su Padre callaba irónicamente frente a la injusticia social, mientras su madre lloraba por la crítica situación que enfrentaban; becado ingresó al seminario diocesano y fue

ordenado sacerdote con apenas 22 años y destinado al trabajo espiritual de la clase obrera, por sus méritos personales es invitado como asistente y posteriormente como secretario de la Conferencia Episcopal Brasileña donde generó un ambiente realmente emancipador y de preferencia social. En 1955 es nombrado obispo auxiliar de Río de Janeiro, por Paulo VI, y tiene como lugar preferencial las favelas donde crea su propia residencia y la de los seminaristas, enseñando que solo desde los pobres se puede optar por los pobres. Al iniciar la dictadura militar en Brasil en 1964 es enviado como arzobispo de Recife, desde donde criticará al régimen opresor trayéndole como consecuencia, múltiples intentos de asesinato, y la muerte de sacerdotes y colaboradores cercanos a él. El “Obispo rojo” murió a los 90 años, en la misión que asumió y que tanto amaba: “vivir con y para los pobres” (Comunidad de Vida Cristiana, 2015).

El pensamiento de Monseñor Cámara no sólo tiene como intencionalidad la renovación eclesial, sino que busca la transformación social que genere igualdad de derechos y oportunidades, denunciando los medios coercitivos del gobierno, despertando en los pobres el deseo de una anhelada emancipación.

“Si le doy de comer a los pobres, me dicen que soy un santo. Pero si pregunto por qué los pobres pasan hambre y están tan mal, me dicen que soy un comunista”, este pensamiento de Cámara por el cuál fue reo de la más ostentosa persecución del régimen, tiene la base de una teología y pedagogía de

la liberación, ya que buscan no solo la satisfacción inmediata de la necesidad de los pobres u oprimidos, sino que buscan los mecanismos para que logre su total emancipación. Al hablar de una pedagogía crítica no se puede dejar de lado las razones por las cuales esta es crítica ni mucho menos obviar las causas que generan opresión y sufrimiento (Comunidad de Vida Cristiana, 2015).

La relación entre Cámara y Freire, entre teología y pedagogía, es directa, ya que ambos trabajos tienen una finalidad en dos campos de acción social, por un lado, se busca la construcción de una Iglesia liberadora y por otro, la construcción de una educación emancipadora que genere sistemas inclusivos.

Finalmente, lo último que no se le puede robar a los pobres es la esperanza, y la educación debe proporcionar esperanza a aquellos que ya no la tienen, y orientar sus aspiraciones desde una óptica crítica que no sea solamente discursiva sino antes bien de acción, no para los pobres del mañana sino para los pobres que el sistema oprime y degrada. Según Galilea (1988), las aspiraciones de los pobres parecen frustradas, a menos para la generación actual. Y, sin embargo, los pobres tienen derecho a la esperanza. No los pobres del futuro, sino los pobres de ahora; los que probablemente morirán pobres” (pág. 45). Este derecho de esperanza nos debe involucrar en una praxis docente coherente y comprometida con los oprimidos y sobre todo con rescatar su dignidad, que según Galilea (1988) a pesar de todo intento y circunstancia

contraria, la conciencia de su dignidad es la raíz de su felicidad aquí y ahora” (pág. 46).

6.- La pedagogía crítica según Paulo Freire

Se ha dicho mucho sobre el pensamiento de Paulo Freire y su trascendencia pedagógica, pero se conoce muy poco a fondo, al pedagogo de los pobres (oprimidos), que ve en su contexto la necesidad de una pedagogía emancipadora a través de una educación crítica, que desnaturaliza la exclusión y la repudia totalmente.

Paulo Freire nació en Recife hacia el año de 1921, y se destacó en sus primeros años como docente, preocupado en la alfabetización para adultos. Ayudó de manera cercana, a Monseñor Cámara en el movimiento de base, creado para sectores más vulnerables y se dejó interpelar sin duda por la necesidad de nuevas prácticas educativas que critiquen al status quo y busque nuevas formas de emancipación.

Freire señala en su pedagogía de la autonomía, que no hay docencia sin discencia, es decir no se puede enseñar por encima de la necesidad de cada estudiante, no se puede embutir de conocimiento inútil a aquellos, que ven en la educación un espacio de búsqueda y desafío, es por ello que afirma:

No importa con qué grupo de edad trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo realizado con gente, niña, joven o adulta, pero gente en permanente proceso de búsqueda...

No siendo superior ni inferior a otra práctica profesional, la mía, que es práctica docente, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de que mi propia capacitación científica, es parte...Y porque he leído con gente, no puedo, por más que, incluso, me da placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, rechazar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de éste o de aquel alumno o alumna (Freire, 2004, pág. 144).

La práctica docente no consiste en una transmisión llena de contenido y vacía de sentido, sino antes bien busca adentrarse en las diversas realidades sociales por las cuales pasan los estudiantes, en la constante reflexión del sentido de docencia que se está impartiendo.

En sus obras Freire plasma características importantes sobre pedagogía crítica, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas sostiene que formar es mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas (pág. 16), además alude, que enseñar no es sólo transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción (pág. 47), pero la importancia del aporte de Freire a la pedagogía crítica, consiste en su pensamiento: que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (pág. 30), para que haya una praxis coherente se deben generar procesos investigativos a partir de la duda de los discentes, ya que, según él

mismo señala lo cambios surgen a partir de la curiosidad, y esta vista como manifestación presente de la experiencia vital (pág. 33).

Por otro lado, para Freire, la enseñanza exige: rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, corporificarían de las palabras por el ejemplo, asunción de lo nuevo, rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural (pág. 44), es por ello que no hay docencia sin discencia, las dos se explican, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseñar, aprende al enseñar. Y quien aprende enseña al aprender (pág. 25). El docente por su parte debe respetar los saberes con los cuales llega el educando, sobre todo los de clases populares (pág. 31), debido a que práctica docente debe ser un testimonio de pureza y decencia (pág. 34).

Esta pedagogía se enfatiza en la necesidad de enseñar, acerca de cómo pensar y no en qué pensar, no se trata sólo de adiestrar a seres humanos que piensen todos igual sino a crear entre todos unos conocimientos comunes, dónde el docente no es superior a su estudiante en la medida de la opresión, sino que es superior en cuanto le ayuda a salir de esta, a través de investigación que permite situarse en su realidad concreta y en el contexto en el cuál se está desarrollando. Se busca, no callar la curiosidad con el conocimiento sino antes bien se toma la duda como

parte del proceso investigativo que conduce a un cambio. La enseñanza en la pedagogía crítica se va a sentir llamada especialmente por la periferia, por el contexto pobre y marginado que les ha tocado afrontar a determinados estudiantes y la solución para salir de la opresión no es sentir lastima y seguir brindando una educación mediocre, sino a que el sujeto pueda trascender su realidad.

Según Freire, sólo se puede calificar como docente a aquel que reconoce al estudiante como una persona con historicidad, y con saberes propios que es el resultado de sus experiencias y que coparticipa con ellos en la creación de nuevos conocimientos, el docente debe respetar las experiencias vividas por el sujeto y debe enriquecer dichas vivencias, pero jamás imponer un conocimiento y tratar al estudiante con una percepción medieval que necesita ser educado para dejar su condición animal y busque un lugar en la escala social.

El pensamiento de Freire desafía a los contextos educativos a salir de sus estructuras comodistas hacia nuevos paradigmas pedagógicos que busque emancipar a los estudiantes y contribuir con una sociedad más justa, inclusiva que desarrolle actitudes democráticas participativas y de acción como protagonistas del proceso de cambio.

7.- Rasgos de una teoría crítica en el Ecuador. La experiencia educativa propuesta por Monseñor Leónidas Proaño

La educación es una opción para los ricos, mientras que para los pobres es la única vía de superación personal, para luchar con los pobres es necesario desatarse las sandalias y caminar junto con ellos.

El obispo de los pobres e indígenas, nace en el seno de una familia pobre en 1910, luego ingresa al seminario y es ordenado con 26 años y en 1954 es destinado para una misión con las comunidades indígenas, pero al acercarse a esta realidad, Monseñor Proaño se deja interpelar por la necesidad educativa de aquellos pueblos y emprende la dura tarea de educar a los pobres a través de múltiples tareas de una pastoral liberadora. En su lucha constante por los pobres y los sin-tierra, es acusado de comunista, incluso por sus propios hermanos Obispos que ligados a los terratenientes presentaron quejas delante del Vaticano enviando delegados de la Santa Sede para tratar de mermar la situación. Es apresado por los militares en algunas ocasiones, por sus manifestaciones y luchas junto con frentes obreros indígenas, que exigían la igualdad de derechos en un país gobernado por las clases dominantes (Proaño, 2010).

Monseñor Proaño a lo largo de su vida, da testimonio de aquello que él ya ha vivido. Al encontrarse con sistemas de exclusión hacia el indígena y al pobre, Proaño los relaciona como los ciegos del Evangelio que están al borde del camino esperando limosnas, pero sin que nadie se preocupe por integrarlos en ese camino. El papel de la educación según Monseñor Proaño debe ser libertadora que devuelvan la vista a los ciegos

y emancipen a la juventud no hacia modelos ya establecidos sino antes bien hacia romper paradigmas sociales. Los indígenas para Proaño son la fuerza de trabajo viva y eficaz de la cual se sirven vilmente los grandes hacendados, sin la mínima preocupación por la educación, salud o formas de vida de estos. La educación según Monseñor Proaño sino sirve para liberar es una pérdida irremediable de tiempo.

8.- Aportes para el desarrollo de la teoría crítica en el aula.

La pedagogía crítica apunta hacia niveles educativos autónomos e independientes, es por ello que el docente debe ser mediador entre el conocimiento y el estudiante y no solamente transmisor de saberes determinados o específicos, para que realmente se dé una pedagogía emancipadora es necesaria la coherencia entre discurso y praxis docente, ya que sin ella no se pueden llevar adelante procesos críticos en las aulas, no se puede hablar de liberación, con metodologías que homogenizan a los estudiantes y los convierten en reproductores académicos y no en transformadores sociales.

La labor docente debe consistir en crear espacios de reflexión, sobre la realidad que viven los jóvenes en su cotidianidad, y la problemática social a la cual se enfrentan en la actualidad; es por ello que resulta primordial que el docente no sea un ejecutivo de planta que cumple con sus horas de trabajo, sino que sea un apasionado por la educación y asuma realmente el papel de educador el de ser

mediador del análisis de la realidad en la viven y participan los educandos.

Es necesario potenciar la cultura investigativa, comenzando con el desarrollo de capacidades lectoras que van más allá de decodificar signos. Para lo cual es necesario que los docentes en primera instancia se apasionen por su vocación.

Asimismo, es necesario implementar espacios para el diálogo en el aula, ese diálogo que traiga las vivencias personales, comunitarias, así como los distintos saberes presentes en las 14 nacionalidades y 18 pueblos que enriquecen la cultura del pueblo ecuatoriano.

Por otro lado, es de suma importancia generar el diálogo pedagógico en el aula, y conectar los distintos conocimientos científicos con la realidad latente, las preocupaciones, problemáticas y necesidades de los estudiantes.

De igual manera, el aula debe ser un espacio para la ejercitarse en la reflexión crítica de todo aquello que atenta a la dignidad y derechos la persona y que profundiza en los elementos

que fundamentan una ética personal y social que lleva a promover espacios y situaciones de justicia, inclusión y participación.

Es primordial desarrollar en los estudiantes la capacidad de escucha, la capacidad de la observación, la capacidad de actuar, involucrase e insertarse en las diversas realidades y contextos sociales, por más complejos que parezcan para contribuir desde las competencias personales y profesionales a la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la comunidad

El desafío propuesto por la pedagogía crítica radica en aventurarse a las grandes periferias existenciales, donde se haya perdido toda esperanza y haya jóvenes que necesiten ser educados no para el sistema sino para la vida. La trascendencia pedagógica de Monseñor Cámara, Monseñor Proaño, Paulo Freire y tantos pedagogos críticos no radica en impartir una determinada cátedra, sino antes bien en rechazar todo sistema excluyente y incluir al estudiante, no como el futuro próximo sino como la esperanza de un mundo mejor.

Notas:

(1) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Carrea de Educación Intercultural bilingüe, Pedagogía y Filosofía. Ecuador <https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>

(2) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

(3) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

Referencias bibliográficas

ARENDDT, H. (1996). Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.

- BEORLEGUI, C. (s.f.). Críticas a la filosofía de la liberación desde la postmodernidad y la postcolonialidad.
- COMUNIDAD DE VIDA CRISTIANA. (2015). Monseñor Helder Cámara: El obispo de las favelas. Pan y Rosas, 1-5.
- DEL PALACIO, A. (s.f.). La escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón. *Tiempo*, 26-34.
- ENTEL, A., LENARDUZZI, V., & GERZOVICH, D. (2005). *Escuela de Frankfurt: Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra.
- GALILEA, S. (1988). *Espiritualidad de la esperanza*. Madrid: Publicaciones claretianas.
- HEGEL, W. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de cultura económico.
- HYPOLITE, J. (1946). *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel*. Barcelona: Península.
- MARCUSE, H. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica: artículos 1929-1931*. Madrid: Herder.
- MARCUSE, H. (2016). *Sobre Marx y Heidegger: Escritos filosóficos 1932- 1933*. Madrid: Biblioteca nueva.
- MARX, K. (1980). *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- PROAÑO, L. (2010). *Cocientización y evangelización política*. Riobamba: FONDO DOCUMENTAL DIOCESANO.
- ROMERO, J. (2016). La Kehre (o viraje) en la trayectoria filosófica de H. Marcuse. En H. Marcuse, *Sobr MARX Y HEIDEGGER: Escritos filosóficos 1932-1933* (págs. 15-38). Madrid: Biblioteca Nueva.