

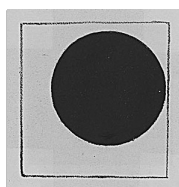
Emancipación y conocimiento: los postulados de
la pedagogía crítica bajo la lupa filosófica de Max
Horkheimer

Emancipation and Knowledge: The Postulates
of Critical Pedagogy Under the Philosophical
Lens of Max Horkheimer

Alfonso A. Gracia Gómez

Universitat Jaume I

agracia@uji.es



FRAGMENTOS DE FILOSOFÍA, N° 21, 2024: 20-30

ISSN: 1132-3329, E-ISSN: 2173-6464

https://dx.doi.org/10.12795/fragmentos_filosofia.2024.02.03

Teoría y crítica para un presente desesperanzado: apuntes para el mundo contemporáneo

Número especial monográfico coordinado por:

Fabián Portillo Palma

Facultad de Filosofía, Universidad de Sevilla

Fernando Gilabert Bello

Facultad de Filosofía, Universidad de Sevilla

Editores

Juan José Gómez Gutiérrez (director)

Facultad de Filosofía, Universidad de Sevilla

Alejandro Martín Navarro

Facultad de Filosofía, Universidad de Sevilla

Fernando Gilabert Bello

Facultad de Filosofía, Universidad de Sevilla

Comité científico

José Luis Abdelnour Nocera, University of West London

Fernando Ciaramitaro, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Salvatore Cingari, Università per Stranieri di Perugia

Claudia Giurintano, Università di Palermo

Antonio Gutiérrez Pozo, Universidad de Sevilla

Anacleto Ferrer Mas, Universidad de Valencia

Jean-Yves Frétygné, Université de Rouen

Alicia de Mingo Rodríguez, Universidad de Sevilla

Antonio Molina Flores, Universidad de Sevilla

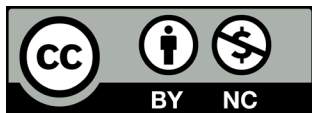
José Ordóñez García, Universidad de Sevilla

Alfonso Maximiliano Rodríguez de Austria Giménez de Aragón, Universidad de Cádiz

Hugo Viciano Asensio, Universidad de Sevilla

Producción editorial

Miguel Fernández Nicasio, Universidad de Sevilla



© de los textos: sus autores

Edita: Editorial Universidad de Sevilla

ISSN: 1132-3329; e-ISSN: 2173-6464

Facultad de Filosofía

Departamento de Estética e Historia de la Filosofía

C/ Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla (España)

https://revistascientificas.us.es/index.php/fragmentos_filosofia/index

Correo: jgomez32@us.es

1. Introducción: La pedagogía crítica y sus fundamentos.

El origen estricto de la pedagogía crítica no se puede datar más allá del año 1968 (año de publicación de la *Pedagogía do oprimido* de Paulo Freire). Como corriente de pensamiento, pretende fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la emancipación social y política de los individuos. Por ello se centra en promover la conciencia crítica para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una comprensión profunda de las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan la desigualdad (Freire 1975). Este es el motivo por el cual se opone a las formas de enseñanza que imponen un conocimiento unidireccional, al que tildan de tecnocrático y pasivo (Giroux 2011).

Bajo la premisa de que la función de los sistemas tradicionales no era la de formar a ciudadanos sino a obreros, la pedagogía crítica no se conforma con implementar mejoras en sistemas educativos dados, sino que modifica el sentido mismo de la educación. Esta deja de ser entendida como un espacio de *transmisión* de conocimientos y valores, para convertirse en el lugar de despliegue de las potencialidades innatas del educando para construir un mundo acorde a sus intereses y deseos, dando siempre por sentado que estos serán conducentes a una situación de mayor justicia social.

Los seguidores de esta corriente reconocen en la Escuela de Frankfurt un antecedente conceptual esencial, especialmente en su análisis del poder, la opresión y las dinámicas ideológicas en la sociedad, y sus tesis acerca de que, en la sociedad capitalista y la cultura de masas, el conocimiento y la cultura se instrumentalizan para mantener las estructuras de dominación. Sin embargo, algunas de sus tesis difícilmente podrían pasar la prueba de un análisis de corte materialista como el que nos acostumbra los autores de la escuela de Frankfurt.

2. La escuela sin conocimientos: pedagogía crítica y antintelectualismo.

Uno de los principales supuestos teóricos de la pedagogía crítica es el que sostiene que los

Resumen: La pedagogía crítica se presenta como heredera de la Escuela de Frankfurt y su intento de liberar a los individuos de las estructuras de dominación. Sin embargo, los análisis de Max Horkheimer sobre el funcionalismo cientificista y el pragmatismo, junto con sus reflexiones sobre la pérdida de autoridad del profesor, generan dudas sobre tal filiación. Este artículo examina los supuestos teóricos detrás de las recientes reformas educativas y, en diálogo con Horkheimer, cuestiona si la pedagogía crítica realmente conduce a la emancipación o si, por el contrario, perpetúa las mismas estructuras de dominación que pretende desafiar.

Palabras clave: Pedagogía crítica; Max Horkheimer, Teoría Crítica; Pragmatismo; Reformas educativas.

Abstract: Critical pedagogy positions itself as an heir to the Frankfurt School and its effort to liberate individuals from structures of domination. However, Max Horkheimer's analyses of scientific functionalism and pragmatism, along with his reflections on the erosion of teacher authority, cast doubt on this affiliation. This article examines the theoretical assumptions underlying recent educational reforms and, engaging with Horkheimer, questions whether critical pedagogy truly leads to emancipation or, conversely, perpetuates the very structures of domination it aims to challenge.

Keywords: Critical pedagogy; Max Horkheimer; Critical Theory; Pragmatism; Educational reforms.

planes de estudio tradicionales están orientados principalmente a la formación de trabajadores. Este postulado tiene su origen en una lectura estructuralista y marxista de la educación (cf. Althusser 1974), para la cual los sistemas educativos, particularmente en las sociedades capitalistas, están diseñados para reproducir las desigualdades sociales y satisfacer las necesidades del mercado laboral (cf. Bowles & Gintis 1976; Apple 1986). Tanto Althusser (1974), por un lado, como de Bourdieu y Passeron (1970), por el otro, sostienen que el sistema educativo actúa como un mecanismo para legitimar y perpetuar las estructuras sociales existentes, por lo que la educación no es neutral, sino que funciona como una herramienta para reproducir las condiciones sociales y económicas necesarias para el funcionamiento del capitalismo.

Esta crítica ha sido adoptada y adaptada por diversos pedagogos contemporáneos que señalan que la educación formal, a través de currículos rígidos y jerárquicos, se enfoca en transmitir conocimientos técnicos y funcionales para preparar a los estudiantes como fuerza de trabajo, en detrimento de su desarrollo integral como ciudadanos críticos y participativos. Así, la pedagogía crítica introduce un *giro* de cariz epistemológico, consistente en acentuar la importancia de los conocimientos; es decir, también estos tendrían la función de inculcar la obediencia, la disciplina y las habilidades necesarias para la inserción en el mercado laboral (Giroux 2003). Ello se debería a que dichos planes de estudio estarían alineados con las demandas del mercado laboral y las necesidades económicas de las sociedades capitalistas. La educación, entonces, se convierte en un medio para producir trabajadores «útiles» en lugar de ciudadanos comprometidos.

A tal objeto, algunas tesis de la pedagogía crítica buscan un modelo educativo que dé todo el poder al alumnado, para que este cuestione y desafíe las estructuras de poder. Parten así de una fe inamovible en que la transformación de la conciencia de los estudiantes traerá de suyo la respectiva revisión y mejora de las estructuras sociales. Por el contrario, los autores de la Escuela de Frankfurt se mostraban claramente pesimistas sobre la capacidad de la acción educativa para cambiar las estructuras sociales. De hecho, Horkheimer (1973) expresa sus dificultades

para reconocer en la escuela algo más que una institución esencialmente moldeadora de subjetividades, conforme a los intereses marcados por las estructuras de dominio de cada época. Y, por su parte, Adorno (2004) ni siquiera creía que la educación pudiera emancipar a los individuos en una sociedad dominada por la cultura de masas y la industria cultural.

Pero los postulados de la pedagogía crítica parten de una tesis antropológica de tipo determinista: mientras el ideal tradicional de la educación pretendía transformar a los individuos en lo que estos *no son* (véase, por ejemplo, Nietzsche 2009), con el objetivo de que la sociedad avanzara en una dirección determinada, los pedagogos «críticos» pretenden que, por el contrario, los individuos *ya son* eso que viene determinado por su *contexto*:

la educación no puede entenderse fuera del contexto en que se desarrolla. De ahí que para entender el sistema educativo hay que situarlo bajo las condiciones históricas, económicas, políticas, administrativas, geográficas y antropológicas, pues de esto dependerá que se incline hacia la enajenación o la emancipación, el sometimiento o la libertad de los seres humanos (Zuleta y Chaves 2009, 55)

Al acentuar el contexto de la educación como algo eminentemente externo a los límites escolares, se acaba cayendo en una posición adaptativa y, por lo mismo, funcionalista, que llega a despreciar el valor intrínseco, no necesariamente instrumental, que tenían los conocimientos en el sistema tradicional. Ya en 1942 (por lo tanto, antes incluso de que la pedagogía crítica pudiera haber tomado estas tesis como propias), Horkheimer se lamentaba de cómo las escuelas habían perdido «su función protectora»: “ya no hace falta su mediación en la preparación para la convivencia: vida y preparación hacen una sola cosa, como en la profesión del soldado” (2009, 109).

3. La crítica de Horkheimer al pragmatismo y su relación con la pedagogía crítica.

John Dewey (1859-1952) es una figura central en el pragmatismo en general y para la pedagogía crítica en particular. Este autor veía

la educación como un medio para la adaptación y la preparación para la vida práctica. Defendía que la educación debía centrarse en la experiencia y la resolución de problemas concretos, en lugar de la transmisión de conocimientos abstractos (Dewey 1938). Horkheimer le dedica algunos pasajes de su *Crítica de la razón instrumental* (1973, 54) y pone el foco en su defensa del pragmatismo, al que acusa de reducir la razón a una herramienta instrumental para alcanzar fines específicos. Argumenta para ello que el pragmatismo desvaloriza todo conocimiento al centrarse únicamente en el valor de la *predicción*, lo que le lleva a convertirse en el reflejo de “una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar” (1973, 54).

En consecuencia, el pensamiento se ve obligado a justificarse siempre a través de su utilidad práctica, ya sea por su impacto en la producción o su influencia en el comportamiento social. Siguiendo la senda marcada por el industrialismo moderno, que convierte a la fábrica en la referencia central para estructurar todos los ámbitos culturales, el pragmatismo adopta como modelo único de todo tipo de conocimiento el método de las ciencias experimentales naturales, subordinando incluso la vida espiritual a técnicas propias del laboratorio. Incluso áreas como el arte son evaluadas bajo criterios externos, como su valor económico o su capacidad para servir como herramienta propagandística (1973, 61).

La crítica de Horkheimer al pragmatismo está estrechamente vinculada a la que vierte sobre el positivismo, por promover una visión en la que todos los valores deben ser evaluados únicamente en función de sus causas y efectos dentro del marco de la ciencia experimental. Estas posiciones científicistas, al igual que ocurre en las religiones más dogmáticas, pueden ser igualmente rígidas e intolerantes, en su caso, obsesionadas con una búsqueda incesante de «evidencias» que convierte a los «hechos» en revelaciones inanes (1973, 81-82)¹. Para

Horkheimer, el concepto de «hecho» es, en sí mismo, un producto de la alienación social, ya que se modela a partir del intercambio mercantil, y se aplica de manera abstracta a todos los aspectos de la experiencia. El objetivo del cientificismo funcionalista es el de otorgar a los ingenieros un rol de *supervisión social*, lo que convierte al positivismo en una especie de tecnocracia disfrazada de filosofía (1973, 71). Por eso señala que la ciencia, lejos de ser un dechado de bondades incuestionable, puede y suele ser empleada por fuerzas destructivas (como el régimen nazi, que utilizó métodos científicos de manera sistemática para sus fines propagandísticos (1973, 71).

4. Ciencias críticas y teoría tradicional

La pérdida de perspectiva que ha sufrido la distinción de Horkheimer entre teoría tradicional y crítica (al menos entre los seguidores de la pedagogía crítica) posiblemente hunde sus raíces en la distinción tripartita que estableció Habermas entre ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y crítico-sociales (Habermas, 1968; cf. Navarro Salcedo 2004, 78). Esta establece la idea de que *hay un cómputo de ciencias que son esencialmente críticas* en la medida en que:

desenmascaran cualquier intento de distorsión o ideologización a que se quieran someter las ciencias, incluyendo el intento más común de negar el nexo profundo entre conocimiento e interés para proclamar una falsa realidad valorativa o la neutralidad del saber científico (2004, 79)

Esta distinción rompe con la concepción dialéctica de Horkheimer (2009, 245), así como con la tensión indisoluble a todo proceder teórico, y tiende a concebir la crítica como una situación ahistórica y con validez universal. Según ello, habría una especie de «visión no distorsionada» de la realidad social que sería la que se encargarían de producir las llamadas «ciencias críticas». Por su parte, toda teoría capaz de dar cuenta de una cierta distorsión merecería la etiqueta de «crítica», con independencia de los intereses a los que pueda servir en la realidad. colección de hechos y objetos, pero falla en vincular esta visión con los procesos sociales que generan esos hechos (1973, 91).

Así se produce una nueva tecnificación de la crítica que no se conforma con presentar sus contenidos como verdaderos, sino que además se ofrecen como supuesta alternativa a un marco opresor. Es decir, estas nuevas ciencias críticas, pese a revestir la forma tecnificada de toda teoría tradicional, se pretenden convenientes para la emancipación de los oprimidos.

Es decir, llevados a la pedagogía los presupuestos de estas ciencias críticas, la teoría se convierte en una apología constante de lo novedoso frente a lo tradicional, y en la desautorización permanente de la figura que representa todo conocimiento heredado. De ahí la idealización que se produce de la figura del niño y la crítica constante de la del profesor. Todo ello, por supuesto, al servicio del mercado, gracias a la puesta en práctica de una lógica de la investigación de corte funcionalista y pragmática.

Desde el punto de vista de Horkheimer, esta concepción de las ciencias sociales como ciencias críticas representa un instrumento muy poderoso para la producción y difusión de teoría *tradicional*. Pierden el *escepticismo* característico de la teoría crítica (Salcedo Mena, 2008, 18) y se deja llevar por una confianza (a veces ciega) en el progreso científico. Horkheimer, en lugar de proponer recetas para la transformación social, enfatizaba la importancia de la «introspección» y la «responsabilidad personal», lo cual fue percibido como una postura conservadora frente al dinamismo que cabría esperar en todo movimiento contracultural².

2 En las líneas que comentamos, Salcedo Mena expone cómo la Escuela de Frankfurt inspiró el movimiento estudiantil de la década de 1960, que buscaba revolucionar tanto la sociedad como la universidad. Ello pese a que Horkheimer, en esa época, ya no creía en la posibilidad de una revolución ni en los movimientos de masas como agentes de cambio. Su pesimismo contrastaba con el entusiasmo de los estudiantes, quienes veían en la Teoría Crítica una fuente de ideas para desafiar el *statu quo*. Mientras que los estudiantes interpretaron la Teoría Crítica como una herramienta revolucionaria, Horkheimer defendía que no podía ofrecer fórmulas generales de acción política, sino más bien una reflexión crítica individual (Salcedo Mena 2008, 19). Este es el motivo por el cual, según Friedman (2008), Adorno y Horkheimer rara vez exploraron opciones históricas alternativas. Su esperanza inicial estaba centrada en el proletariado, y su posterior fracaso afectó su perspectiva. Aunque apoyaron el sur-

Hemos visto que, mientras la teoría crítica no deja de representar una posición negativa, de lucha o resistencia, el de la pedagogía crítica traduce tales pretensiones en la búsqueda de la «emancipación del educando» (Navarro Salcedo 2004, 75). Al hacer esto se pone el acento en el individuo-niño, al que se idealiza y se pretende protagonista de un recorrido intelectual que debe desligarse de las cadenas civilizatorias, dado que son las mismas que las opresoras, en un esquema claramente influenciado por la pedagogía de Rousseau (2002).

Según sus partidarios, estos análisis son justamente los que vincularían a la pedagogía crítica con los presupuestos de la Escuela de Frankfurt. Sin embargo, los presupuestos de la crítica cultural de Adorno y Horkheimer (2002) son ligeramente diferentes. De entrada, estos autores plantean una distinción entre dos tipos bien diferenciados de «culturas»: por un lado, una cultura de masas, elaborada conforme al interés de las élites y cuya función es controlar a los oprimidos al tiempo que se genera una ilusión de libertad que enmascara la opresión; por el otro, la cultura en sentido tradicional, entendida como aquel conjunto de tradiciones y conocimientos que «elevan» al ser humano en sus capacidades de producción y análisis de los fenómenos sociales que nos competen. Esto significa que lo tradicional no queda automáticamente vinculado a la «teoría tradicional», es decir, a un ejercicio epistemológico de corte conservador, ni por lo mismo se la debe oponer, sin más, a la crítica. Ocurre, más bien, al contrario: que la baja cultura de la que se alimenta a las masas es un falso instrumento emancipatorio:

Los hombres lo viven todo únicamente por referencia al sistema conceptual convencional de la sociedad ... La cultura no es hoy una oposición, sino un momento de la cultura de masas, un momento valioso porque en las condiciones del monopolio ésta no se puede suministrar de otra forma, y por ello se ve forzada a ocupar

gimimiento de estudiantes y movimientos radicales en los años 60, se mostraron cautelosos en su acercamiento. En cambio, fue Marcuse (1972) quien identificó la necesidad de una «fuerza revolucionaria exógena» y valoró los movimientos estudiantiles y de liberación del Tercer Mundo como las principales alternativas históricas al proletariado (Friedman 1986, 245; cit. Salcedo Mena 2008, 19).

la posición de un bien *sui generis* del monopolio (Horkheimer 2009, 119)

De lo que resulta que las teorías pedagógicas «nuevas», no por nuevas dejan de seguir siendo teoría tradicional, no crítica; pues lo que se produce en ellas es la idealización de la precariedad social de los individuos dominados en un sistema dado, y por ende, en connivencia con la desfavorable teoría tradicional³. La distinción entre teoría tradicional y teoría crítica representa una de las contribuciones fundamentales de Max Horkheimer al pensamiento filosófico y social del siglo xx. Esta diferencia señala un contraste entre dos modos de entender la elaboración del conocimiento, sus objetivos y su relación con la realidad social. La teoría tradicional pretende *explicar* el mundo tal como (supuestamente) es, y para ello se sirve de la observación empírica y la aplicación de leyes generales, mediante las que el teórico adopta una posición de neutralidad que entiende el conocimiento como una acumulación de datos objetivos que se deben sistematizar sin influencias externas de ningún tipo. Con ello se da por sentado que existe una clara separación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, lo que garantiza la objetividad del conocimiento (Horkheimer 2009, 231) y redundante en una idealización del individuo-sujeto. En la medida en que ello naturaliza las condiciones sociales dadas en las que se elabora su producción, contribuye a la normalización de las desigualdades sociales.

3 En los últimos años, diversos estudios han abordado la relación entre la «vulnerabilidad simbólica» y el desarrollo cognitivo de niños en contextos de pobreza. Esta se refiere a la forma en que las desigualdades sociales son internalizadas por los niños, afectando su autopercepción y su sentido de competencia académica. Algunos autores como Giraldo Huertas *et alii* (2023) remarcan que los niños en situación de pobreza son más susceptibles a desarrollar una autopercepción de inferioridad debido a las experiencias constantes de marginación y estigmatización. Esto genera un sentimiento de incapacidad que se traduce en una disminución del rendimiento académico, afectando negativamente su motivación y capacidad para aprender. Ya en el ámbito de la psicología educativa, Laura Oros (2009), que es miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología propone contrarrestar los efectos cognitivos de la pobreza infantil mediante la reeducación de las emociones para que los niños tengan un pensamiento positivo.

La teoría tradicional es, por ello, fundamental para la continuidad de la sociedad, y tiene como función no confesada la de proporcionar los esquemas ideológicos necesarios para la conservación del *statu quo* (Horkheimer 2009, 233). Toda teoría tradicional es, pues, fundamentalmente reaccionaria en la medida en que oculta las implicaciones sociales e históricas del conocimiento. Al operar bajo la premisa de la neutralidad, la teoría tradicional ignora los intereses a los que sirve. Por eso afirma Horkheimer que esta teoría es *instrumental*, pues constituye una herramienta técnica que, en lugar de desafiar las injusticias sociales, contribuye a su perpetuación.

Frente a ella, la *teoría crítica* sostiene que el conocimiento no puede ser neutral, ya que siempre está condicionado por las estructuras históricas y sociales en las que se produce. Su objetivo es desvelar las condiciones de explotación y alienación en las que viven los individuos y proporcionar los medios intelectuales para superar esas condiciones (Horkheimer 2009, 242). Vemos, pues, que la diferencia más notable entre la teoría tradicional y la crítica reside en la concepción del sujeto y del objeto del conocimiento: mientras que la teoría tradicional presupone que el conocimiento es independiente de las condiciones históricas y sociales en las que se produce, para Horkheimer, el sujeto que conoce está inmerso en la realidad social que estudia, y su conocimiento está siempre condicionado (Horkheimer 2009, 250). Por eso, mientras que la teoría tradicional se centra en la «explicación técnica» y la neutralidad, la teoría crítica está comprometida con la emancipación humana. Y dado que ese propósito no se puede llevar a cabo mediante un proceder puramente metodológico, pues esto supondría la automatización de los procedimientos (con sus consecuentes mecanización y deshumanización), Horkheimer alega que la teoría crítica “no es simplemente una teoría del conocimiento, sino una teoría de la sociedad en su totalidad, orientada a su transformación” (Horkheimer 2009, 255).

5. La nueva pedagogía y la desautorización del profesor.

Horkheimer, en el final de *Teoría tradicional y teoría crítica* (2009), examina cómo la pedagogía moderna ha perdido la importancia del rol del profesor y ha sobredimensionado la figura del niño. La razón de este cambio se encontraría en la tendencia a reducir la educación a un proceso de adaptación y resolución de problemas, en lugar de una transmisión de conocimientos críticos y profundos. Esta tendencia, que se alinea con los principios de la pedagogía crítica, contribuye a la perpetuación de las estructuras de poder existentes al limitar el acceso a un conocimiento teórico que permita a los estudiantes cuestionar y transformar las dinámicas sociales y políticas. Si, además, añadimos al cóctel el énfasis en el protagonismo del niño en su proceso de aprendizaje (lo que los teóricos de la nueva educación llaman «cambiar la mirada»), acabamos por reunir los ingredientes necesarios para reducir la educación a una serie de mecanismo adaptativos, destinados a evitar el aprendizaje, con el fin de establecer un tipo de relación que sea «naturalmente» inmediata entre el niño y la sociedad de masas, la cual se convierte *de facto* en el verdadero agente de su educación:

La técnica sale adelante sin la física, como salen adelante la estrella de cine sin aprendizaje o el estadista fascista sin formación. La educación ya no es un proceso que tenga lugar entre hombres individuales, como en los tiempos en que el padre preparaba al hijo para tomar posesión de su propiedad y el profesor le secundaba en esta tarea. Ahora se ejerce directamente por la sociedad y se impone a espaldas de la familia (Horkheimer 2009, 110)

El rechazo a la transmisión de conocimientos acaba por traducirse en posiciones propiamente antintelectualistas⁴ que no solo atacan las «estructuras de dominio» que repro-

duce la escuela, sino que llegan a cuestionar los propios planes de estudio (*cf.* Zuleta y Chaves 2009, 57). Así lo lamenta Horkheimer: “en lugar de la penetración profunda en el significado, aparece por todas partes la comprobación de la función. Se han extirpado los restos animistas de la teoría, y este triunfo se paga con el sacrificio del intelecto” (2009, 110). El extremo de estos posicionamientos conduce al desprecio que ha llegado a sufrir la figura del profesor, que al fin y al cabo es un «mero transmisor de conocimientos» (Prieto Jiménez 2008, 327) que, como tal, encarna los valores de la escuela tradicional.

Lo cierto es que el cuestionamiento de la profesionalidad de los docentes se ha convertido en lugar común, tanto dentro de la pedagogía crítica como en los debates, abiertos al público, fomentados desde los medios de comunicación (*cf.* Rodrigo, 2020). A ellos se los ve, fundamentalmente, como personajes «anticuados», incluso sujetos de inmovilismo, tendencialmente contrarios al «cambio de mirada» pedagógico que postulan los partidarios de la pedagogía crítica:

Muchos profesores no preparan sus clases y sus recursos educativos con la seriedad que el compromiso docente exige y en el aula se dedican a improvisar. Si a esto se le adiciona el orgullo y la vanidad que no le permite reconocer su ignorancia en determinados aspectos (Zuleta & Chaves 2009, 59)

La pedagogía crítica ha tenido un impacto significativo en las reformas educativas contemporáneas, en las que ha promovido un enfoque que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y pretende, en su lugar una educación, centrada en la formación de sujetos críticos capaces de transformar su realidad social (Sanabria, 2009). Como explican los propios pedagogos críticos, el docente representa un «peligro» para tales propósitos, dado que, en el ámbito escolar, este posee una autoridad incuestionable (Zuleta y Chaves 2009, 60).

El problema es que, al desarticular la autoridad del profesor, esta queda difuminada, en palabras de Horkheimer, “en beneficio de una autoridad espontánea y anónima, aunque omni-social sobre el rigor académico, lo que puede derivar en posturas antintelectuales.

4 El debate sobre la relación entre la pedagogía crítica y el antintelectualismo ha captado la atención de varios autores. Aunque Giroux (2009) ya defendía que es crucial buscar un equilibrio entre el pensamiento crítico y la acción social, sin renunciar al rigor intelectual, otros como Domínguez Rodríguez (2016) sostienen que ciertos enfoques de la pedagogía crítica deben priorizar la acción

presente, que se alza con los privilegios” (2009, 109). Lo cierto es que la desautorización del docente, como figura representativa del conocimiento, estaba ya muy presente en la obra de Paulo Freire (1975). Pero algunos de sus seguidores han estirado esta crítica hasta llegar a cuestionar que la del docente sea, de hecho, una figura necesaria dentro del sistema educativo (Rancière 2011). Otros, como Giroux (2003) o Apple (2004), adoptan posturas que pretenden conciliadoras, al asumir que del profesor está condicionada por las estructuras de poder del sistema educativo, muchas veces reproduciendo relaciones de dominación y control, pero concediéndoles un papel más activo como intelectuales críticos dentro del propio sistema educativo. Es decir, al docente «solo» se le pide que se adhiera a las tesis de la pedagogía crítica, de tal modo que un profesor suspicaz con las reformas pedagógicas se convierte automáticamente en un obstáculo del cambio y la mejora educativa⁵. Por último, se llega a la conclusión de que es esta «falta de crítica» la que explica la «inoperancia» o falta de éxito que a veces adolecen las reformas educativas:

En el contexto de la crisis terminal del modelo neoliberal, que ha generado pobreza y desigualdad extremas en todo el mundo, en donde debido a la injusticia social, la corrupción, la impunidad en todos los niveles, la inoperancia de las estructuras y actores políticos, es común la desesperanza. Se ha dicho de manera insistente que la educación debe convertirse en el instrumento privilegiado para superar la crisis y promover el desarrollo de las sociedades mundiales de una manera mucho más equilibrada; sin embargo, en nuestro país esto aún se encuentra como mero discurso, debido al gran peso de las estructuras político-administrativas y su capacidad de control e imposición, pero principalmente, a la ausencia de motivaciones críticas de quienes tienen la responsabilidad de hacer operativos los procesos educativos: los maestros (Gutiérrez Rohán 2012, 31)

Al docente se le responsabiliza de los posibles fracasos, presentes y futuros, de cualquier reforma educativa, sin tener en cuenta en qué

⁵ Cf. Sanabria (2009), quien analiza cómo la desautorización del docente se ha extendido en ciertos discursos pedagógicos contemporáneos, lo que afecta negativamente la imagen y el prestigio del docente en el sistema educativo.

medida las nuevas pedagogías limitan el ámbito de acción del maestro, sobrecargado de funciones burocráticas y sometido a exigencias metodológicas que ningunean su figura como representante del saber (Díaz Bazo, 2005).

Es importante señalar que la resistencia de algunos profesionales de la educación a las actuales reformas – como la expresada por Xavier Massó (2021), Sánchez Tortosa (2018) o Hirsch (2012) –, también subraya la necesidad de revalorar el papel de la educación en la formación crítica y la comprensión profunda de las estructuras sociales y políticas. Pero reclaman que una educación sin conocimientos solo puede dar forma a una escuela que se someta a las demandas del mercado; y levantan la voz en un ejercicio legítimo de crítica que, en rigor, no hace sino reproducir los análisis ya previamente adelantados por Horkheimer:

De todos modos, frente a las habilidades que realmente importan, la materia que el profesor debe impartir tiene hoy un valor realmente subordinado. Los niños se familiarizan rápidamente con el coche visto por debajo y con el aparato de radio visto por dentro. Parecen haber nacido con estos conocimientos, que no difieren en lo esencial del manejo de la máquina más complicada, ni siquiera hace falta la ciencia. La física que imparte el profesor está doblemente anticuada (2009, 109)

6. Conclusión.

La teoría crítica, al perder de vista la importancia nuclear de los conocimientos, reduce la educación a un proceso de adaptación y resolución de problemas inmediatos y contribuye a la perpetuación de las dinámicas de dominación, ya que no proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar una comprensión teórica y crítica de las estructuras sociales y políticas (cf. Jay 1973). Con ello, se centra en la praxis inmediata y la resolución de problemas concretos, lo que perpetúa la lógica de la razón instrumental. Como bien analizó Horkheimer, una propuesta pedagógica puramente formalizada, y que por lo mismo se atiene tan solo a consideraciones de tipo metodológico, cae fácilmente en una retórica de tipo adaptativo, preocupada por la mejor manera de preparar al alumnado para las exigencias del mercado.

A lo largo del artículo hemos visto que todo ello se produce mediante dos estrategias fundamentales: por un lado, la asunción de un modelo de ciencia basado en ideales positivistas, funcionalistas y pragmáticos; por el otro, en la crítica acerca del profesor como presunta encarnación de esas cadenas de las que, idealmente, debería liberarse el alumnado. Horkheimer criticó ambos aspectos e hizo énfasis en cómo este tipo de pedagogía, en lugar de proporcionar a los estudiantes una base teórica sólida para desarrollar una comprensión crítica de las estructuras sociales, se enfoca en habilidades prácticas que pueden ser fácilmente adaptadas a las demandas del mercado. Así, en lugar de fomentar la emancipación de los oprimidos, contribuye a la consolidación de las estructuras de poder existentes.

Referencias

- ADORNO, T. W.: *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 2004.
- ADORNO, T. W. y HORKHEIMER, M.: *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Akal, 2002.
- ALTHUSSER, L.: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI, 1974.
- APPLE, M. W.: *Educación y poder*. Ediciones Paidós, 1986.
- APPLE, M. W.: *Ideología y currículum*. Akal, 2004.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, 1970.
- BOWLES, S. y GINTIS, H.: *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores, 1976.
- DEWEY, J.: *Experience and Education*. Macmillan, 1938.
- DÍAZ BAZO, C.: «La organización escolar. ¿Burocracia o comunidad?: Reflexiones desde una mirada ética». *Pontificia Universidad Católica del Perú*, vol. 14, n.º 26, págs. 43-58, 2005. Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5057009.pdf>
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J.: «La renovación pedagógica: Del instruccionismo intelectualista al holismo educativo». *Tendencias Pedagógicas*, n.º 27, 43-76, 2016. Enlace: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2999>
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 1975.
- GIRALDO HUERTAS, J. J. *et alii*: «Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales». *Revista Complutense de Educación*, v. 34, n. 1, 157-166, 2023. Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738938&orden=0&info=link>
- GIROUX, H. A.: *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic, 2011.
- GUTIÉRREZ ROHÁN, D. C. (2012). «Epistemología crítica para qué: los desafíos de la educación en el contexto de la crisis global del capitalismo». *Itinerario Educativo*, 26 (59), 31–51. Enlace: <https://doi.org/10.21500/01212753.1460>
- HIRSCH, E. D.: *La escuela que necesitamos*. Encuentro, 2012.
- HORKHEIMER, M.: *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Trotta, 1973.
- HORKHEIMER, M.: *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós, 2009.
- JAY, M.: *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923–1950*. Little, Brown and Company, 1973.
- MARCUSE, H.: *Counterrevolution and Revolt*. Beacon Press, 1972.
- MASSÓ, X.: *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Ediciones Akal, 2021.
- NAVARRO SALCEDO, W.: «Teoría crítica de la educación». *Revista Paideia Surcolombiana*, n.º 11, 2004, 75-84. Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7836042.pdf>
- NIETZSCHE, F.: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets, 2009.
- OROS, L.: «El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres». *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 2, 288-296, 2009. Enlace: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108783/CONICET_Digital_Nro.8eb344a1-9e00-45c3-8de4-a9e9a32007f6_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- PRIETO JIMÉNEZ, E.: «El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social». *Foro de Educación*, n.º 10, 325-345, 2008. Enlace: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/163>

- RANCIÈRE, J. (2011): *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Ediciones Laertes, 2011.
- RODRIGO, B.: «Formación continua: ¿deberían estar obligados los profesores a volver a repasar la lección?». *ABC*, 02/03/2020. Enlace: https://www.abc.es/formacion/abci-formacion-continua-deberian-estar-obligados-profesores-volver-repasar-leccion-202003020836_noticia.html
- ROUSSEAU, J.-J.: *Emilio*. Barcelona, RBA, 2002.
- SALCEDO MENA, J. A.: «Horkheimer: Tres momentos en la crítica a la modernidad». *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, vol. 2, n.º 2, 2008, 15-23
- SÁNCHEZ TORTOSA, J.: *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal, 2018.
- SANABRIA, Á.: «Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación. Investigación y Postgrado», v.24 n.2 (ago), 2009. Enlace: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200006