

## **UN SEXTO PRINCIPIO PARA EL «MANIFIESTO POR UNA PEDAGOGÍA POST-CRÍTICA»**

*A sixth principle for the «Manifesto for a post-critical pedagogy»*

Ana AYUSTE GONZÁLEZ y Jaume TRILLA BERNET

*Universitat de Barcelona. España.*

*anaayuste@ub.edu; jtrilla@ub.edu*

*<https://orcid.org/0000-0002-7196-3010>; <https://orcid.org/0000-0003-1254-0939>*

Fecha de recepción: 01/02/2020

Fecha de aceptación: 10/03/2020

Fecha de publicación en línea: 01/07/2020

### RESUMEN

Este artículo pretende entrar en diálogo con el «*Manifiesto por una pedagogía post-crítica*» planteado por Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, y Piotr Zamojski. Después de una breve introducción, dedicamos la mayor parte del artículo a ir comentando, a veces críticamente, cada uno de los cinco principios que exponen los autores para defender el giro de una pedagogía crítica a una pedagogía post-crítica. En la última parte del artículo, nos atrevemos a proponer y justificar un sexto principio que, según nuestro parecer enriquecería a ambas pedagogías: «Toda pedagogía crítica o post-crítica, por el mismo hecho de ser pedagogía antes que crítica o post-crítica, debería reconocer, explicitar y comprometerse con proyectos y prácticas educativas viables capaces de contribuir a la transformación de las realidades criticadas».

*Palabras clave:* pedagogía crítica; pedagogía post-crítica; emancipación; igualdad; diálogo.

### ABSTRACT

This article aims to engage in a conversation with the «*Manifesto for a post-critical pedagogy*» by Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, and Piotr Zamojski. After a

brief introduction, we examine, sometimes critically, each of the five principles that the authors presented to argue for a shift from a critical pedagogy to a post-critical pedagogy. In the last part of the article, we propose and justify a sixth principle that, in our opinion, would enrich both pedagogies: «Any critical or post-critical pedagogy, insofar it is pedagogy beyond being critical or post-critical, should recognize, explain and commit to viable educational practices capable of contributing to the transformation of the criticized realities».

*Key words:* critical pedagogy; post-critical pedagogy; emancipation; equality; dialogue.

## 1. INTRODUCCIÓN

El «*Manifiesto for a post-critical pedagogy*» (2017)<sup>1</sup>, además de una propuesta pedagógica, constituye una crítica a la pedagogía crítica. Nuestro artículo será, a su vez, una crítica a determinados aspectos de esta pedagogía post-crítica, tal y como la defiende el *Manifiesto*. En cualquier caso y por encima de todo, nuestra crítica intentará ser constructiva; voluntad que sin duda ha querido estar presente tanto en la pedagogía crítica como en la post-crítica, pero que no siempre logra hacerse realidad ni en la una ni en la otra. Demasiado frecuentemente ambas «pedagogías» enfatizan mucho más sus respectivos adjetivos que el sustantivo que los antecede: se resuelven más en discursos (*críticos* o *post-críticos*) que en verdaderas *pedagogías*. No siempre la crítica (o la post-crítica) se acompaña de proyectos educativos concretos y viables, ni se ejemplifica mediante experiencias reales coherentes con la crítica. De eso irá el principio que echamos en falta en el *Manifiesto* y que formularemos y justificaremos al final de nuestro artículo.

Empezamos, ahora mismo, con un comentario general al *Manifiesto*. Después nos referiremos por separado a cada uno de los cinco principios que se exponen en él. Y finalmente propondremos añadir el nuevo principio que acabamos de anunciar.

Una de las primeras observaciones que quizá pueden hacerse al *Manifiesto* es, como ya sugeríamos, su falta de concreción. Si te limitas a una lectura rápida, es difícil estar en desacuerdo con los principios que sostiene. Pero esta sensación, lejos de ser una virtud, es a nuestro parecer un inconveniente. Hasta el momento, si por algo se ha caracterizado la pedagogía crítica es por su claridad en las intenciones educativas que persigue y por su compromiso con un modelo educativo beligerante contra cualquier fuente de desigualdad o discriminación. En el *Manifiesto* este posicionamiento sobre la educación podría intuirse, pero no se expresa con la claridad deseable. El miedo a ser acusados de universalismo o de emplear

1. La versión española que se cita en este artículo forma parte del monográfico «Una respuesta iberoamericana al 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica'». <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862>

una normatividad excluyente, como exponen los autores al principio de su *Manifiesto*, puede estar detrás de esta falta de claridad y de radicalidad política. Desde el último tercio del siglo XX, todos los planteamientos educativos orientados a promover algún tipo de transformación social o política han estado bajo ese tipo de sospecha. Por otra parte, las políticas y el clima social que propició la doctrina neoliberal, junto con los efectos que han tenido los discursos de la postmodernidad en el ámbito de la educación, a menudo consiguieron poner en cuestión cualquier opción transformadora (Alba, 1995; Ayuste y Trilla, 2005, pp. 231-246). El modelo de democracia liberal del sistema capitalista se presentaba como el menos malo de los posibles; y las alternativas a dicho modelo eran calificadas de relatos utópicos que solo buscaban sustituir una fuente de poder por otra. No obstante, el hecho de que la pedagogía crítica se haya visto envuelta en este debate no significa que tenga que renunciar a su razón de ser, que sigue siendo luchar contra cualquier tipo de desigualdad, así como propiciar las condiciones necesarias para que las personas puedan vivir dignamente. Con relación a todo esto, es posible que una de las aportaciones más interesantes del presente *Manifiesto* sea la de reactualizar el debate público y académico en torno a la pedagogía crítica.

## **2. LOS CINCO PRINCIPIOS DEL *MANIFIESTO***

### *2.1. Sobre el primer principio*

El principio inicial que propone el *Manifiesto* es que hay principios que defender. Lo cual, como bien reconocen los autores, no compromete a nada. Efectivamente, no les compromete a nada y, como apuntábamos antes, ahí radica una parte del problema. Por lo menos habría que añadir que estos supuestos principios deberían ser compartidos y producto de un consenso social lo más amplio posible. En sociedades plurales y multiculturales los principios pueden ser no solo muy diversos, sino incluso contradictorios entre sí; y, además, algunos de ellos, pueden llegar a colisionar con principios democráticos básicos o con derechos humanos fundamentales. De ahí que, a nuestro entender —y contrariamente a lo que defiende el *Manifiesto*— continúa siendo preferible apostar de entrada por una normatividad de procedimientos más que por una normatividad de principios. Unos procedimientos que, para que puedan considerarse válidos, han de respetar el marco de la democracia deliberativa y el principio de reciprocidad entre individuos libres e iguales. Según Amy Gutmann (2001, pp. 21-30), la naturaleza controvertida de muchas de las cuestiones que conciernen a la educación, al confrontar maneras distintas de entender la sociedad, requiere adoptar una teoría democrática de la educación, cuyo objetivo principal no sea ofrecer soluciones a todas las decisiones controvertidas, sino establecer un procedimiento en virtud del cual sea posible resolverlas de acuerdo con las reglas y los valores de la democracia. Esta normatividad de procedimientos no está exenta lógicamente de conflictos ni tensiones. Pero desde

la pedagogía crítica el conflicto no ha de entenderse como un impedimento, sino como una oportunidad de aprendizaje y de comprensión mutua. El aula y las instituciones educativas tienen la oportunidad de convertirse así en espacios públicos de deliberación racional, reflexión crítica y desarrollo de la autonomía moral y política (Giroux, 1998, 2003; Apple, 1999).

## 2.2. *Sobre el segundo principio*

Respecto al segundo principio —el de la *hermenéutica pedagógica*—, coincidimos con los autores en que reconocer y respetar las diferencias no significa renunciar a la posibilidad de hablar y de entenderse. De ahí también nuestra preferencia por una normatividad de procedimientos que regule ese tipo de comunicación. La convivencia en sociedades cada vez más diversas requiere encontrar los mecanismos para que este diálogo sea honesto y sincero. Como se indica en el *Manifiesto*, «lo común» surge *a posteriori*; pero habría que añadir que solo será posible si se crean las condiciones para que personas y grupos tradicionalmente silenciados puedan expresar y compartir su visión del mundo en sus propios términos. Crear espacios de encuentro para hablar de lo que nos une y no solo de los que nos divide no es suficiente si no se hace con determinadas garantías y bajo los supuestos de la democracia deliberativa (Habermas, 1987, 1999; Benhabib, 2006). El educador crítico ha de facilitar la comprensión entre modos de vida diferente y un clima de respeto mutuo entre concepciones del mundo que puedan incluso parecer antagónicas, como apunta el *Manifiesto*. Sin embargo, este es solo un primer paso. Convendría añadir, además, la necesidad de mostrar y reflexionar críticamente sobre la relación de asimetría que existe entre dichas visiones del mundo y cómo repararla.

Con la noción «epistemologías del Sur», Boaventura de Sousa Santos (2013, 2019) se ha referido a la validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia y la opresión. Un Sur —epistemológico y no geográfico— formado por muchos *sure*s que tienen en común el hecho de haber producido conocimientos nacidos en luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Conocimientos que, sin caer en el relativismo, suponen un desafío a las epistemologías dominantes al reconocer modos de saber silenciados y convertir a sujetos ausentes en sujetos presentes. Según Santos, «teniendo en cuenta que esos sujetos se producen como ausentes a través de relaciones de poder muy desiguales, rescatarlos es un gesto eminentemente político» (Santos, 2019, p. 23). Las epistemologías del Sur van así más allá de la crítica negativa, que tanto preocupa al *Manifiesto*, y se proponen siempre formular alternativas viables. Desde esta perspectiva, el papel principal de la pedagogía crítica no se reduce a la crítica, ni siquiera a dar altavoces a sujetos ausentes o a formas de ver el mundo frecuentemente silenciadas en la escuela. Consiste al mismo tiempo en desafiar la hegemonía de la visión del mundo desarrollada en el Norte, y adoptar una metodología que permita apreciar otras

perspectivas e incluso aprender de ellas. Por esta razón, la hermenéutica pedagógica<sup>2</sup> debería ofrecer no solo, como reza el *Manifiesto*, la posibilidad de comprendernos y respetarnos mutuamente, sino también —añadimos nosotros— la comprensión crítica de por qué determinadas formas de conocimiento y visiones del mundo han sido y siguen siendo excluidas o infravaloradas.

### 2.3. *Sobre el tercer principio*

Con relación al tercer principio, los autores se refieren a que en el *ethos* de la pedagogía crítica la noción de empoderamiento ha ido desplazando a la de emancipación. Por nuestra parte, coincidimos con el *Manifiesto* en ver el auge del concepto de empoderamiento en los discursos actuales. Y tampoco vemos clara la conveniencia de desplazar la noción de emancipación por la de empoderamiento; no sabemos cuáles serían las ventajas, pero sí que vemos algunos inconvenientes. Ciertamente la noción de emancipación, clave en los postulados de la pedagogía crítica desde los años sesenta, a algunos puede parecerles como algo del pasado e incluso demasiado ligada al marxismo y a la teoría crítica (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas,...), pero tiene la virtud de mostrar la existencia de dos maneras totalmente antagónicas de entender la educación. Una orientada al control o la regulación social y la otra a la emancipación o al desarrollo de la autonomía. La reproducción social sería en esencia el cometido del primer modelo educativo y la transformación la del segundo. Esta distinción ha sido clave no solo para denunciar el carácter ideológico y la falta de neutralidad del sistema educativo, sino también para proponer alternativas. Freire (1969, 1970), por ejemplo, se refería a esta contraposición con los conceptos de *educación bancaria* y *educación liberadora*. El concepto de empoderamiento permite quizá superar este dualismo y el carácter político e incluso utópico de la idea de emancipación, pero a costa de renunciar a la que hasta ahora ha sido la finalidad principal de la pedagogía crítica.

El empoderamiento puede interpretarse, entre otras, de dos maneras diferentes: como la toma de conciencia del papel que desempeñan determinadas condiciones estructurales en las vidas de las personas y de las posibilidades para el cambio; o como un proceso individual de desarrollo de la propia fortaleza interior y de las habilidades personales con el fin de sobrevivir a situaciones difíciles y hallar un cierto bienestar. De estas dos interpretaciones ha sido esta última, la individual, la que ha alcanzado más aceptación (Ryynänen y Nivala, 2017, pp. 37-38). El empoderamiento como un proceso mediante el cual el individuo aprende a moverse con

2. En este punto es interesante el concepto de *hermenéutica diatópica* de Santos (2013, pp. 135-143) que parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas. Para ello, es preciso un ejercicio de reciprocidad entre culturas que transforme las premisas de argumentación de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura.

éxito dentro del sistema y a controlar su propia vida cuidando de sí mismo, es una visión mucho menos problemática y puede ser abrazada por instituciones de ideologías de diferente signo. Agencias de cooperación para el desarrollo, organismos internacionales y administraciones públicas ven actualmente en el empoderamiento un instrumento para incrementar «la capacidad individual para ser más autónomos y autosuficientes, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo y tener más espíritu emprendedor para crear microempresas y empujarse uno mismo en la escala social» (Soler *et al.*, 2014, p. 53). Desde este enfoque, empoderar implica ser emprendedor y dominar los recursos y medios que el sistema pone a nuestro alcance, sin necesidad de cuestionar el orden social establecido. Habría que preguntarse entonces si con este cambio de nomenclatura y de orientación la pedagogía dejaría de ser crítica para legitimar nuevas prácticas de regulación social. Prácticas que pueden suponer, en algunos casos, la mejora de las condiciones de vida de algunas personas o incrementar su capacidad de elección, pero que están lejos de desarrollar el pensamiento crítico y los mecanismos de solidaridad necesarios para subvertir las relaciones de poder existentes. En relación también a este tercer principio y de forma muy concreta, los autores cuestionan la esperanza en la emancipación sobre la que se ha edificado la pedagogía crítica «tradicional» (las comillas las ponen ellos) dado que se ha basado en el mismo régimen de desigualdades que pretende superar. En síntesis, la idea que sostienen es que la pedagogía crítica fomenta una relación jerárquica entre educador y educando, en la que el primero tiene como misión iluminar y liberar al segundo, movido además por la pasión del odio. Estamos de acuerdo en que algunas posiciones críticas (o que se autocalifican como tales) han podido caer en esta contradicción. Así como que fue necesario que la pedagogía crítica tuviera que reflexionar sobre el significado y las implicaciones de determinados procesos de toma de conciencia para que no pudieran ser interpretados como estrategias de adoctrinamiento o manipulación. El mismo Freire, referente indiscutible de la pedagogía crítica, ya nos alerta de este riesgo y nos anima a no dejarnos seducir por determinados sectarismos pedagógicos que tienden a instrumentalizar la educación y a los educandos en beneficio de su propio credo o ideología (Freire, 1970; Ayuste, 2005, pp. 59-61). Asimismo, se vio en la necesidad de aclarar qué entendía por concientización para evitar este tipo de interpretaciones y subrayó el carácter dialógico e intersubjetivo de su teoría pedagógica y la relación igualitaria que debía establecerse entre educador y educando. Los abusos que puedan cometerse en nombre de la pedagogía crítica o incluso de sus autores más ilustres deben ser denunciados y censurados duramente, pero no por eso hay que renunciar a su legado.

Por otro lado, nos ha causado cierta sorpresa lo que dicen los autores del *Manifiesto* sobre la motivación de odio del educador crítico. Seguramente esta percepción —muy gratuita a nuestro entender— está relacionada con la visión negativa e incluso destructiva que tienen del papel que desempeña la crítica. El

mismo Freire desarrolló una pedagogía del amor. En su cuarta carta del libro *Cartas a quien pretende enseñar* (1994, pp. 60-71), Freire se refiere a la *amorosidad* como una cualidad indispensable del educador. Una *amorosidad* que abarca a los alumnos y al acto mismo de enseñar, y que impide precisamente que el educador se deje arrastrar por las negatividades que envuelven su quehacer (injusticias, indiferencia, falta de consideración social, etc.). Un «amor armado» que denuncia y anuncia al mismo tiempo, y que junto a otras cualidades como la *alegría de vivir* son fundamentales para cultivar la esperanza y se sitúan en el polo opuesto del odio como motor de la acción transformadora.

#### 2.4. *Sobre el cuarto principio*

El cuarto principio implica para los autores del *Manifiesto* un giro desde el «optimismo cruel» a la «esperanza en el presente». Para ellos, la crítica utópica conduce al eterno aplazamiento del cambio deseado: la mirada puesta solo en el futuro puede hacer de la pedagogía crítica una fuente de frustración. Algo aún más evidente en un momento en el que la inmediatez adquiere tanto valor. Ciertamente, los cambios por pequeños que sean, si pueden notarse aquí y ahora, son determinantes para activar y mantener viva la esperanza. Un error de la pedagogía crítica ha podido ser, en este sentido, no cuidar suficientemente del presente y no aminorar la discrepancia entre la concepción del futuro de la sociedad y la concepción del futuro de la persona. El tiempo social es diferente al tiempo individual. Por lo que los efectos o beneficios del cambio han de poder combinarse, tanto a escala social como individual, para no caer en una suerte de optimismo cruel como denuncian los autores del *Manifiesto*. Estamos acostumbrados a pensar el cambio social a lo grande. Cambios que pueden comportar la lucha de diferentes generaciones (Sousa, 2019, p. 345). Capitalismo versus socialismo por poner tan solo un ejemplo. Quizá ha llegado el momento de apreciar y poner en valor todas aquellas experiencias, prácticas, ideas o estilos de vida que, sin grandes aspavientos, ya hacen de este mundo un mundo mejor para las personas que lo habitan.

Recogiendo el testigo que pasan los autores, la pedagogía crítica precisa reflexionar sobre la influencia de la concepción del tiempo en la comprensión del mundo y cómo abordar las diferentes dimensiones temporales. Hasta el momento, como nos hace notar Sousa, la racionalidad occidental se ha caracterizado por contraer el presente y expandir el futuro. El presente es como «un instante huidizo, atrincherado entre el pasado y el futuro» (Santos, 2013, p. 100). Y cuanto más se amplía el futuro más claras son las expectativas confrontadas con las experiencias del presente. Ensanchar el presente y buscar una relación más equilibrada entre experiencia y expectativa requiere, para este autor, crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la experiencia social existente y convertir el futuro en algo escaso y, por lo mismo, objeto de cuidado. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica tiene la labor de investigar las alternativas que existen actualmente allá donde se den para

ampliar los saberes, prácticas y agentes que nos permitan identificar tendencias de futuro. No se trata de renunciar entonces a las expectativas, sino de radicalizar las expectativas asentadas en posibilidades y capacidades reales mediante un conocimiento más amplio de las alternativas, maximizando la esperanza y reduciendo la probabilidad de frustración o de ese optimismo cruel al que aluden los autores<sup>3</sup>.

### 2.5. *Sobre el quinto principio*

Desde una educación para la ciudadanía a un amor por el mundo es el principio con el que cierran los autores su *Manifiesto*. Consideran que eso del «amor por el mundo» carece del carácter instrumental de denominaciones como educación para la ciudadanía, educación para la justicia social o educación para la sostenibilidad, por utilizar los mismos ejemplos. Y que las finalidades de la educación no hay que buscarlas fuera sino dentro. Es decir, que la educación, para que tenga sentido en sí misma, se ha de circunscribir al «estudio de y la iniciación en una materia por su valor intrínseco y educativo». Pero de nuevo nada nos dicen de qué materias se trata o qué entienden por valor educativo. No vamos a alargarnos en este punto, por lo que nos limitaremos algunas observaciones. Quizá la propuesta de los autores tendría sentido si la educación para la ciudadanía o la educación para la sostenibilidad, pongamos por caso, fueran en la práctica ya una realidad o estuvieran cerca de convertirse tal. Pero qué duda cabe que hoy todavía estamos muy lejos de ello: todos los indicadores de los que disponemos para evaluar objetivamente estas situaciones tienden más bien a alarmarnos y a exigir un mayor compromiso con causas como el medio ambiente, la justicia social, los derechos civiles y políticos, el reconocimiento de la diversidad cultural y sexual, y un gran etcétera. Por otra parte, «una educación para un amor por el mundo» corre el peligro de convertirse en un nuevo eufemismo; un eufemismo vacío, si no se aclara más el contenido de la propuesta.

Por todo ello, nos genera una cierta sorpresa que desde una supuesta pedagogía crítica por muy post que se autodenomine, se abogue por una idea tan *naif* y por dar la espalda a problemas reales tan graves como los mencionados. Así, en lugar de estar ante un *Manifiesto* de pedagogía post-crítica, corremos el peligro de estar frente otro intento de pedagogía anti-crítica (o incluso *pre-crítica*)<sup>4</sup>. Una pedagogía conservadora por naturaleza cuyo único objetivo es ponernos de nuevo en el camino

3. Zimbardo y Boyd, en su libro *La paradoja del tiempo* (2009, pp. 29-31) nos ofrecen, desde el punto de vista de la psicología, algunas pistas para comprender el papel que desempeña la perspectiva temporal en la forma de vivir de las personas y las relaciones que se establecen entre presente, pasado y futuro. Trabajar desde el presente, reconociendo los logros y no solo las dificultades del pasado, como trata de hacer en general la psicoterapia, es para estos autores la mejor manera de cuidar el futuro.

4. El peligro de deslizarse hacia una pedagogía tácitamente reaccionaria siempre está ahí. Una pedagogía que añora e idealiza un pasado que en realidad nunca existió (Trilla, 2018).

de la educación tradicional en la que supuestamente la «materia» guiaba sin más la acción educativa. Obviando descaradamente la investigación educativa que desde hace ya muchos años —por lo menos desde el inicio de la pedagogía crítica para no irnos más atrás— nos alerta de la estrecha relación entre educación y política y de la existencia de un currículum oculto para nada neutral.

De acuerdo con los autores, ni el cinismo ni el pesimismo deben entenderse como formas de reconocimiento de cómo son las cosas, sino como simples estrategias de evitación para afrontar el cambio. Por nuestra parte añadiríamos que el romanticismo u obviar la realidad y parapetarse en el amor al mundo tampoco lo es. La educación continúa teniendo para la gran mayoría un valor instrumental, entre otras cosas porque muchas personas no pueden permitirse que sea de otra manera. Como tampoco pueden permitírselo las sociedades que aspiran a alcanzar cuotas más altas de igualdad y democracia.

### **3. UN SEXTO PRINCIPIO. EL QUE ECHAMOS EN FALTA EN LA PEDAGOGÍA POST-CRÍTICA Y A VECES TAMBIÉN EN LA CRÍTICA**

En el cuarto principio se hablaba de la pedagogía que no cuida el presente por mirar demasiado al futuro. Simplificando un poco, podría hablarse de tres pedagogías en relación con los tiempos: la que mira mucho al futuro; la que mira mucho al pasado y la que solo tiene ojos para el presente. La primera sería la *progresista*, que confía en que la educación puede ayudar a construir una sociedad futura mejor que la que tenemos en el presente; a esta pedagogía es a la que sin duda se apuntó la pedagogía crítica. Luego, en el lado opuesto, habría la pedagogía *reaccionaria*, que es la que opina que aquella sociedad mejor ya la teníamos en el pasado y que, por tanto, lo que hay que hacer ahora es volver a las formas educativas de entonces. Y, por último, tendríamos a la pedagogía *conservadora*, que es la que considera que lo mejor es conformarse con lo que hay, no fuéramos a estropearlo queriendo ir hacia atrás o hacia adelante: la mejor educación será pues la que convenza al personal de que el presente no está nada mal y de que lo mejor es conformarse con ello. ¿Es más o menos esto último lo que quieren decir los autores del *Manifiesto* cuando insisten tanto en que hay que cuidar el presente?

Pero sea cual sea el énfasis que se haga en el presente, el pasado o el futuro, ninguna pedagogía *verdadera* (sea progresista, conservadora o reaccionaria) ha podido nunca desmarcarse del presente. Lo de no cuidar al presente es solo propio de todas las pedagogías que aquello que en realidad descuidan es la práctica. Es decir, las pedagogías que dejan de ser pedagogías de verdad para convertirse en meros discursos sobre la educación. Una pedagogía que construye su discurso a partir de la práctica, de la acción y de la experiencia no puede, de ninguna manera, descuidar el presente. Es en él donde, inevitablemente, tendrá lugar la acción educativa. No hay ninguna pedagogía de verdad que haya descuidado su propio presente, que haya podido olvidarse de la realidad que le ha tocado en suerte.

Se desnaturaliza la pedagogía (sea la crítica, la post-crítica, la ante-crítica o cualquiera otra) cuando su discurso no va acompañado de propuestas prácticas, de proyectos factibles, de experiencias educativas reales, de ejemplos capaces de ilustrar coherentemente las ideas (Gil, Lorenzo, Trilla, 2019, pp. 30-32). Y es por eso que proponemos añadir un nuevo principio —el sexto— al *Manifiesto* de los post-críticos. Podríamos formularlo así:

Toda pedagogía crítica o post-crítica, por el mismo hecho de ser *pedagogía* antes que *crítica* o *post-crítica*, debería reconocer, explicitar y comprometerse con proyectos y prácticas educativas viables capaces de contribuir a la transformación de las realidades criticadas.

La mejor crítica es siempre un buen proyecto; un proyecto viable capaz de transformar en alguna medida lo criticado (Trilla, 1998, p. 85). Es así como podrá evitarse el peligro de frustración que acertadamente denuncia el *Manifiesto*.

En este sentido, una de las críticas que quizá cabría hacer a la pedagogía crítica es que a veces ha consistido más en *crítica* que en *pedagogía*, más en discurso que en práctica. Aunque, por supuesto, no siempre ha sido así. La pedagogía crítica también ha acompañado su crítica con propuestas educativas prácticas, con realizaciones concretas y con planteamientos metodológicos alternativos<sup>5</sup>. Quizá la influencia y el desarrollo muy anglosajones de la pedagogía crítica (Giroux, MacLaren, Appel, Macedo, Kincheloe, Carr, Kemis,...) es lo que explica que en su discurso no hayan tenido la presencia merecida (ni que fueran como precursores) ciertas pedagogías del todo coherentes con sus planteamientos pero alejadas del mundo anglosajón. Por poner algunos ejemplos muy claros: la obra pedagógica de Freinet y los movimientos de renovación escolar de ella derivados (Freinet, 1976; Imbernón, 2001); la tan pequeña como emblemática (por radicalmente crítica a la vez que constructiva) experiencia de la escuela de Barbiana (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1970); o la llamada «pedagogía institucional» que, sobre todo en Francia, desarrolló un potente discurso teórico-crítico acompañado de interesantes experiencias de auto-gestión educativa (Lapassade, 1977; Lobrot, 1974).

En cualquier caso, bastante numerosas y diversas serían las propuestas metodológicas y experiencias reales que perfectamente podrían cobijarse bajo la pedagogía crítica. Desconocemos en cambio cuáles podrían ser las propuestas concretas, proyectos o metodologías propugnadas por la pedagogía post-crítica; o las experiencias ya habidas que podrían aportar como referencia de su discurso. En el *Manifiesto*, aunque alguna vez se alude a la *práctica*, nada se nos dice sobre

5. Ver, por ejemplo: Apple, M. W. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata; McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó; Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro; Mejía J., M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. La Paz: Ministerio de Educación.

todo ello. ¿Será que el discurso pedagógico post-crítico es, al menos de momento, solo un puro discurso teórico sin práctica alguna que aportar? Porque tampoco nos gustaría pensar que las referencias prácticas y reales de la pedagogía post-crítica fueran las de la pedagogía conservadora antes mencionada. Si así fuera, no hay duda de que el discurso post-crítico podría aportar entonces una cantidad ingente de experiencias prácticas bien reales.

En general, no vemos en el *Manifiesto* mucha continuidad entre la pedagogía crítica y la pedagogía post-crítica. Más bien parece un intento de romper con los que han sido, hasta el momento, algunos de los elementos fundamentales propios de la pedagogía crítica. Por nuestra parte, pensamos que la pedagogía crítica tendría que revisar y corregir determinados aspectos, pero que el sentido y los fines de la misma continúan intactos. Uno de estos aspectos a corregir, como señala Kincheloe (2008, pp. 26-29), es el hecho de que la pedagogía crítica se ha podido convertir en un producto demasiado occidental, incapaz de incorporar a su tradición personas o planteamientos de otros orígenes. Asimismo, el lenguaje que utiliza esta pedagogía resulta a veces demasiado teórico y abstracto, no siempre bien conectado con experiencias reales de estudiantes, educadores y movimientos sociales. La pedagogía crítica sigue presente en algunos debates académicos y aulas universitarias, pero no ha cristalizado como un discurso público capaz de interpelar a otros agentes sociales y educativos y comprometerlos con el cambio. Por todo ello, uno de los desafíos más prometedores de la pedagogía crítica actual tiene que ver con un ejercicio de *traducción intercultural* que, desde el reconocimiento de la diferencia, nos permita facilitar el diálogo entre diferentes contextos de opresión y resistencia y, al mismo tiempo, desarrollar alternativas más abarcadoras o capaces de hacer frente a modos distintos de dominación (Santos, 2013; 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. (ed.) (1995). *Postmodernidad y educación*. México: Porrúa.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la Modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Ayuste, A. (2005). Intereducación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 49-80. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3108> (Consultado el 02/05/2020).
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv76q>
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Ed. Laia.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil, F.; Lorenzo, M.; Trilla, J. (1919). La teoría en la formación de profesionales de la educación. En J. Vera (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 19-44). Málaga: Ed. Geu. Recuperado de: <http://eventos.uma.es/27579/section/22581/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html> (Consultado el 01/03/2020).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hodgson, N.; Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-critical Pedagogy*. London: Punctum Books. Recuperado de: <https://punctumbooks.com/titles/manifiesto-for-a-post-critical-pedagogy/> (Consultado el 01/03/2020).
- Imberón, F. (2001). Celestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Ed. Graó.
- Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica Editor.
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía institucional*. Buenos aires: Ed. Humanitas.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ryyänänen, S. y Nivala, E. (2017). ¿Empoderamiento o emancipación? Interpretaciones desde Finlandia y más allá. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 30, 35-49. Recuperado de: [https://doi.org/10. SE7179/PSRI\\_2017.30.03](https://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.30.03)
- Santos, B. de Sousa (2013). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos, B. de Sousa (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A. y Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2014.24.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.03)
- Trilla, J. (1998). *Aprender, lo que se dice aprender. Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Ed. Laertes.