

Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades

Critical Thinking and Critical Pedagogy: coincidences and complementarities

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>

Ana Ajuste González

<https://orcid.org/0000-0002-7196-3010>

Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona

Jaume Trilla Bernet

<https://orcid.org/0000-0003-1254-0939>

Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona

Resumen

El artículo pone en relación dos importantes corrientes pedagógicas que han hecho de la crítica su seña de identidad: la del Pensamiento Crítico y la de la Pedagogía Crítica. El objetivo principal de este trabajo no será -como es más habitual en la reflexión académica- señalar las diferencias entre las corrientes estudiadas, sino localizar sus posibles coincidencias y complementariedades mediante la revisión de los textos más representativos de ambas corrientes. En la primera y la segunda parte del artículo presentamos cada una de las corrientes: tradiciones en las que se inscriben, autores de referencia, estilos intelectuales, aplicaciones prácticas... En la tercera parte, documentamos y comentamos tres aspectos en los que ambas corrientes pueden coincidir o complementarse. En primer lugar, el hecho de que tanto John Dewey como Paulo Freire -principales referentes de cada una de las corrientes- coincidían en la relevancia que otorgaban a un pensamiento crítico realmente activo: el norteamericano mediante el concepto de *experiencia*; el brasileño mediante el concepto de *praxis*. En segundo lugar, las aportaciones principales de las dos corrientes resultan complementarias, ya que cada una de ellas ha hecho énfasis en dimensiones

distintas del pensamiento crítico. Una, conceptualizando rigurosamente este tipo de pensamiento y aportando métodos, técnicas, materiales y actividades para desarrollarlo. La otra corriente -la de la Pedagogía Crítica-, polarizando su reflexión en el sentido del pensamiento crítico: cuestionar la desigualdad y las relaciones de poder en la sociedad actual y entender la educación como una forma de transformación social. Por decirlo de otra forma: una corriente ha centrado su interés en el *qué* y la otra en el *para qué* del pensamiento crítico. Finalmente, las dos corrientes coinciden en una omisión: ambas han tenido muy pocas realizaciones pedagógicas europeas que han sido, *avant la lettre*, del todo coherentes con los planteamientos tanto del Pensamiento Crítico como de la Pedagogía Crítica.

Palabras clave: pensamiento crítico, pedagogía crítica, experiencia, praxis, pensamiento reflexivo.

Abstract

The article links two important pedagogical currents that have made criticism their hallmark: Critical Thinking and Critical Pedagogy. The main objective of this work is not to point out the differences between the two currents -as usually done in academic reflection-, but to identify their coincidences and complementarities through the review of the most representative texts of both currents. In the first and second parts of this article, we introduce each current: the traditions they belong to, reference authors, intellectual styles, practical applications... In the third part, we discuss three aspects in which both currents coincide or complement each other. Firstly, the fact that both John Dewey and Paulo Freire—the main referents of each current—agreed on the relevance of active critical thinking: the North American through the concept of experience; the Brazilian through the concept of praxis. Secondly, the main contributions of the two currents are complementary in that each one emphasizes different dimensions of critical thinking. Critical Thinking has rigorously conceptualized this type of thinking and provided methods, techniques, materials, and activities to develop it. Critical Pedagogy, has focused on the direction of critical thinking, questioning inequality and power relations in today's society and understanding education as a form of social transformation. In other words, while one current has focused on the “what” of critical thinking, the other one has focused on the “why”. Finally, the two currents coincide in an omission: they have given very little consideration to European pedagogical achievements that have been, *avant la lettre*, fully consistent with both Critical Thinking and Critical Pedagogy.

Keywords: critical thinking, critical pedagogy, critical pedagogy, experience, praxis, reflective thinking.

Introducción

Pensar críticamente, con autonomía e ideas propias, se ha convertido en una cualidad muy apreciada en distintos ámbitos (educativo, político, económico, cultural...) (Ennis, 2018; Facione, 2020). Nuestra sociedad anhela una ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de la democracia y del bien común. La universidad, por su parte, afirma que quiere formar científicos e intelectuales críticos para que contribuyan a generar nuevos conocimientos. Y, por lo visto, hasta las empresas ahora desean que sus trabajadores piensen críticamente para resolver los problemas a los que deben enfrentarse, examinando todas las opciones que tienen a su alcance y así mejorar la productividad. Por todo ello, la promoción del pensamiento crítico es en la actualidad una de las finalidades importantes que se le plantean a la educación (Blair, 2021).

Sin embargo, la propia noción de pensamiento crítico y cómo han de formarse las personas capaces de pensar críticamente son, ya de entrada, cuestiones muy complejas y controvertidas. Y ahí entran en juego las dos corrientes objeto de este artículo: la del Pensamiento Crítico, arraigada en la tradición racionalista occidental, que pretende capacitar a los educandos para que piensen según unos estándares intelectuales muy exigentes; y la Pedagogía Crítica, con raíces en la tradición marxista, que se propone formar pensadores críticos para que asuman su condición de sujetos políticos y se comprometan con la transformación social. Ambas han querido conjugar lo crítico con lo educativo, pero constituyen, desde luego, propuestas bastante dispares: en sus tradiciones, autores de referencia, estilos intelectuales, métodos, aplicaciones prácticas... A primera vista, sólo tienen en común que las dos enarbolan lo “crítico” como signo de identidad. Son, además, muy escasos los nexos explícitos entre ellas, y tampoco suelen citarse mutuamente, sino es, en todo caso, para criticarse, como hace años documentaron muy bien Burbules y Berk (1999).

El texto al que acabamos de referirnos nos va a servir también para concretar el objeto específico de las páginas siguientes. Nuestro artículo guarda un cierto parentesco con el trabajo de Burbules y Berk, y es de justicia reconocer de entrada nuestra deuda con él. Se trata de un trabajo muy interesante, en el que sus autores mostraban un conocimiento profundo de las corrientes confrontadas. Pero reconocer esta deuda no presupone que nuestro artículo sea una réplica o comentario del otro.

En ambos se pretende poner en relación la corriente del Pensamiento Crítico con la de la Pedagogía Crítica, pero hay una diferencia importante: Burbules y Beck se centraron sobre todo en las diferencias existentes entre las dos corrientes; el objetivo de nuestro artículo es, en cambio, hallar y argumentar sus posibles coincidencias. La intuición de la que partimos -y que querríamos comprobar- es que ambas corrientes, lejos de contradictorias o incompatibles, podrían ser, a pesar de sus diferencias, complementarias. Para ello, hemos realizado una lectura sistemática de los textos más representativos de ambas corrientes.

Los dos primeros apartados del artículo los dedicaremos respectivamente a presentar cada corriente. En el tercer apartado expondremos y documentaremos aquellas coincidencias y complementariedades. Un epílogo para reflexionar sobre lo hecho cerrará el artículo.

La corriente del Pensamiento Crítico

Los trabajos de John Dewey y el movimiento de educación progresista que se desarrolló en Norteamérica durante la primera mitad del siglo XX, contribuyeron a despertar el interés por la educación del pensamiento crítico (Ennis, 2011). Sin embargo, la denominación que utilizó Dewey en “How We Think”¹ -libro de cabecera para los autores de esta corriente- fue la de “pensamiento reflexivo”, que Dewey valoraba como la mejor manera de pensar y que describía como ese “darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (Dewey, 1989, p. 21). El pensamiento reflexivo, según el filósofo y pedagogo, impulsa a la investigación y consiste en “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1989, p. 25).

Dewey es una referencia constante para la corriente del Pensamiento Crítico, pero según uno de sus autores más cualificados, Robert H. Ennis, fueron diversos hechos acontecidos ya en la segunda mitad del siglo XX -la crisis del Sputnik (1957) o los movimientos de protesta contrarios

¹ El título completo del libro es *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, y su primera edición fue en 1910. *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company Publishers. En lo que sigue utilizaremos la versión española de 1989.

a la guerra de Vietnam de los años 60, entre otros- lo que renovó el interés por el pensamiento crítico, provocando que muchas instituciones educativas norteamericanas se comprometieran con su investigación y enseñanza (Ennis, 2011, 2018). Este creciente interés y la falta de una visión clara sobre qué habilidades había que enseñar y cómo enseñarlas y evaluarlas llevó, a finales de los 80, a que la American Philosophical Society pidiera a Peter Facione, un filósofo de la educación, que investigara sobre el tema (Fisher, 2021). Facione reunió a un panel de 46 expertos de Estados Unidos y Canadá, muchos de ellos implicados en organizaciones fundadas específicamente para promover el pensamiento crítico. Durante dos años, estos expertos, entre los que se encontraban Robert Ennis; Richard Paul, Robert Swartz o Harvey Siegel, se dedicaron a debatir, mediante el método Delphi, sus puntos de vista con la finalidad de acordar un posicionamiento común. El resultado de este proceso de discusión culminó en una declaración conjunta titulada *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, en la que la definición de consenso alcanzada ponía de relieve que el pensamiento crítico requiere tanto de unas habilidades cognitivas -interpretación, análisis, evaluación, inferencia, autorregulación-, como de una serie de disposiciones o hábitos mentales: a) Curiosidad dirigida a una amplia variedad de temas y asuntos. b) Preocupación por estar y mantenerse bien informado. c) Estado de alerta para detectar oportunidades de utilización del pensamiento crítico. d) Confianza en los procesos de investigación razonados. e) Autoconfianza en las propias habilidades para razonar. f) Mente abierta respecto a visiones divergentes. g) Flexibilidad al considerar opiniones de otros y alternativas. h) Comprensión de las opiniones de otras personas. i) Imparcialidad en la valoración del razonamiento. j) Honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos. k) Prudencia al postergar, realizar o alterar juicios. l) Voluntad para reconsiderar y revisar visiones (Facione, 1990).

Desde esta perspectiva, la educación de buenos pensadores críticos consiste en la combinación de las habilidades cognitivas mencionadas con las disposiciones que fomentan la introspección y que son, a su vez, la base de una sociedad racional y democrática (Facione, 1990). Por esta razón, el egocentrismo es visto por estos autores como una limitación del pensamiento crítico. Las personas, como sugieren Paul y Elder: “no solemos considerar los derechos y necesidades de los demás, ni solemos apreciar el punto de vista de los otros o las limitaciones de

nuestro punto de vista. Nos damos cuenta de nuestro pensar egocentrista cuando nos adiestramos para ello” (2003, p. 9). Por eso es preciso distinguir entre pensamiento crítico “débil” y “fuerte” (Paul, 1981). Las personas que se guían por un sentido “débil” emplean las habilidades críticas para reforzar la propia posición; en cambio cuando se inclinan por un sentido “fuerte”, las emplean para dilucidar sobre sus propios procesos cognitivos y afectivos, precisamente en aquellos temas en los que se es más proclive a sesgos egocéntricos o sociocéntricos. Enseñar a pensar críticamente en el sentido débil conduce a que el estudiante se vuelva más sofista, más hábil para racionalizar sus propios sesgos y para mantener sus prejuicios o hábitos irracionales. Pensar críticamente en un sentido fuerte le da un carácter autorreflexivo y dialógico. Implica el intercambio entre diferentes puntos de vista, marcos de referencia, interpretaciones, etc.

Esta distinción (pensamiento crítico *fuerte/débil*) que proponía Paul hace más de cuarenta años, resulta especialmente oportuna ante fenómenos actuales como la eclosión de las redes sociales, las *fake news* y, en general, el desarrollo de las tecnologías mediáticas que ponen a disposición de amplísimos sectores de la ciudadanía la posibilidad de ejercer la crítica de forma pública (Comas *et al.*, 2021; Cañas *et al.*, 2022). Una crítica que antes estaba reservada a los sectores sociales, muy minoritarios (políticos, periodistas, intelectuales mediáticos...), que tenían acceso a los medios de comunicación convencionales. Ahora, las nuevas tecnologías y plataformas posibilitan que sectores muchísimo más amplios compartan públicamente su pensamiento crítico. Esto es, sin duda, un logro democrático. Pero, a la vez, obliga a los usuarios a un ejercicio constante de discriminación, pues ahí puede haber -hay- crítica de todo tipo: crítica basura, descalificaciones insultantes, opiniones indocumentadas, *fake news*... (Innerarity, 2022). Todo lo cual ya existía antes, pero los medios convencionales podían hacer una cierta criba, la cual suele ser mucho más laxa en las plataformas actuales. Esto obliga a que sea el receptor quien tenga que discriminar entre los pensamientos críticos que se le ofrecen. Una tarea educativa ya urgente es formar a la ciudadanía para esta función selectiva entre la multitud de “pensamientos críticos” a su alcance. Las categorías propuestas por Paul son ya un primer paso para disponer de criterios útiles para esta tarea de discriminación.

Así pues, para los autores de la corriente del Pensamiento Crítico, formar personas críticas requiere desarrollar una serie de habilidades intelectuales, adquirir conciencia y control sobre los procesos de

pensamiento y aprendizaje para mejorar dichas habilidades, y formar aquellas disposiciones o hábitos mentales que producen reflexiones útiles. De ahí que la corriente del Pensamiento Crítico se identifique, según Facione (2020), con el modelo de educación liberal que consiste en aprender a aprender y aprender a pensar por uno mismo, tanto de forma individual como en colaboración con otros, para lo que algunos miembros de la misma han elaborado diferentes propuestas y guías educativas (Lipman, 1998; Ennis, 2005; Paul y Elder, 2007; Facione, 2020). El pensamiento crítico se convierte en un pilar fundamental de las sociedades racionales y democráticas puesto que supone avanzar desde una posición centrada en la toma de decisiones de carácter personal, hacia otra que tenga en cuenta la preocupación por el bien común y la justicia social (Facione, 2020; Paul y Eder, 2007; Ennis 2018).

La corriente de la Pedagogía Crítica

Así como la corriente anterior convirtió a John Dewey en su referente por antonomasia, los autores de la Pedagogía Crítica realizaron una operación semejante con Paulo Freire, aunque con dos diferencias significativas: una propiciada por la cronología y la otra de carácter contextual. El tiempo de Freire y el de los autores de la Pedagogía Crítica coincidió en parte, lo cual permitió que algunos de estos autores pudieran mantener un contacto directo, continuado e incluso personal con quien habían elegido como referente (Giroux, 1990; Apple 1996; Kincheloe, 2004; Darder, 2017); eso mismo, por obvias razones cronológicas, no pudo ocurrir en el caso de los autores del Pensamiento Crítico con John Dewey.² Por otro lado, si bien es cierto que ambas corrientes se han desarrollado fundamentalmente en Norteamérica -después retomaremos esta cuestión-, el gran referente que eligió la Pedagogía Crítica hizo sus primeras y más relevantes aportaciones en y para un contexto social (el denominado tercer mundo) muy diferente al propio de los principales autores de la Pedagogía Crítica (primerísimo mundo). Eso mismo ha sido incluso tematizado por algunos de estos autores (McLaren y Kincheloe, 2008).

² Es preciso anotar que, aunque Freire ha sido siempre la referencia principal de la Pedagogía Crítica, esta corriente también ha valorado positivamente las aportaciones de Dewey (Apple y Beane, 2000; Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2003; Giroux, 2020; McLaren, 2022).

Giroux (1990), Apple (1996), Macedo (2000), McLaren y Kincheloe (2008), Darder (2017), ..., encontraron en la pedagogía del autor brasileño una forma de combinar el *lenguaje de la crítica* con el *lenguaje de la posibilidad* (Giroux, 1990). Combinación que les permitió describir la educación como una institución de dos caras, con finalidades y resultados diferentes. Por un lado, la educación regida por un programa estandarizado que sirve a los intereses del poder dominante y de aquellos estudiantes más íntimamente ligados con los estándares sociales y culturales que se asocian a dicho poder. Y, por otro, una educación democrática sensible a las diferencias que persigue la inclusión y la promoción social y cultural, especialmente de los estudiantes que provienen de grupos desfavorecidos. El programa de la Pedagogía Crítica se erigió así sobre la crítica a las instituciones educativas al servicio del sistema capitalista como las teorías de la reproducción denunciaban (Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, ...), pero también proyectando nuevas maneras de entender la acción educativa para cambiar las relaciones de poder y las situaciones de injusticia social derivadas de dicho sistema.

En un contexto marcado por las luchas de liberación colonial y nacional, las protestas estudiantiles y la aparición de una pluralidad de movimientos sociales (feminismo, derechos civiles, pacifismo, ecologismo...), la publicación de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire en 1968 y su posterior traducción al inglés en 1970, fue fuente de inspiración para aquellas comunidades y educadores en Estados Unidos que luchaban por un mundo libre de injusticias y dominación (Kincheloe, 2008, Darder, 2017). La praxis político-pedagógica de la pedagogía freiriana hacía posible superar los dualismos entre sujeto y objeto, persona y mundo, conciencia y realidad, y teoría y práctica; y, asimismo, concebir la educación como un proceso de concientización mediante un diálogo horizontal en el que los sujetos dialogan con el mundo y entre sí para problematizar su realidad y transformarla. (Trilla, 1989; Ayuste y Trilla, 2005).

Desde esta perspectiva e influidos por Gramsci y la Escuela de Frankfurt, la razón de ser de la educación es formar una ciudadanía crítica capaz de construir una sociedad igualitaria y realmente democrática. Para ello, los trabajos de la Pedagogía Crítica han consistido en examinar cómo el modo de producción capitalista -y también el patriarcado y el colonialismo- inciden en las políticas y prácticas educativas; y, al mismo

tiempo, profundizar en los principios de la educación democrática y en el papel de los educadores como intelectuales que desarrollan pedagogías contrahegemónicas (Apple y Beane, 2000; Giroux, 1990). Las pedagogías críticas, según Giroux (1990), “no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora” (p. 35). Y es este énfasis en educar para la acción transformadora uno de los aspectos que más distancia la Pedagogía Crítica de la corriente del Pensamiento Crítico.³

Otra aportación de la Pedagogía Crítica, según McLaren (2022), ha sido la de cuestionar la concepción del conocimiento como algo “neutral” u “objetivo” y tratar de comprender la naturaleza política de la educación. De ahí que una de las tareas principales de esta corriente resida en intentar conocer, desde abajo o, en otras palabras, desde la perspectiva de los propios oprimidos, los mecanismos de opresión impuestos por el orden establecido. Sin embargo, con el paso del tiempo, como nos advierte el mismo autor, la Pedagogía Crítica se ha vuelto más ecléctica y se ha centrado menos en la crítica al capitalismo y a las desigualdades que produce. El alcance de la pedagogía crítica se extiende ahora a la educación multicultural, la educación bilingüe, el aprendizaje de idiomas y la alfabetización crítica (incluida la mediática). Y, desde entonces, sus principales exponentes han cruzado a la pedagogía crítica con diferentes tradiciones transdisciplinarias, incluyendo incursiones teóricas en los trabajos de autores como Rorty, Lacan, Derrida y Foucault. Un hecho que, según Wheeler-Bell (2019), ha supuesto para la Pedagogía Crítica una crisis de identidad.

³ En el trabajo de Burbules y Berk (1999) citado al principio del artículo, estos autores dan buena cuenta de las diferencias entre las dos perspectivas. Sin ánimo de ser exhaustivos, las diferencias más sustanciales que señalan estos autores podrían sintetizarse en las siguientes. Para la corriente del Pensamiento Crítico, como veíamos, la finalidad principal de la educación sería desarrollar aquellas habilidades y disposiciones que permitan a la persona pensar por sí misma según unos estándares intelectuales exigentes. Esto, para la Pedagogía Crítica, sería insuficiente dado que el objetivo último de la educación no radica sólo en comprender la realidad sino en transformarla. Para ello, la alfabetización política es un requisito básico. Algo que los del pensamiento crítico rechazan porque, según ellos, comporta un alto riesgo de adoctrinamiento. Los contenidos propuestos por una y otra corriente son también diferentes. Para la Pedagogía Crítica han de estar estrechamente relacionados con la experiencia y el contexto de los estudiantes. Para la otra perspectiva, justamente la familiaridad con el contexto y los problemas a abordar pueden acentuar los sesgos culturales y limitar la imparcialidad.

En una era marcada por el darwinismo económico neoliberal, la colonización mercantilista de la vida cotidiana y una nueva clase de fascismo, en palabras de Giroux (2022), es urgente para estos autores poner de nuevo la educación en el centro de la política. La Pedagogía Crítica como forma de política cultural ofrece la “promesa de un espacio protegido dentro del cual es posible pensar a contracorriente” (Giroux, 2022, p. 201). Como parte del lenguaje de la esperanza, la Pedagogía Crítica sigue aspirando a convertirse en un marco de referencia en el que teoría y práctica puedan confluír para producir formas alternativas de enseñar y aprender, conectando la educación con los asuntos que afectan a la ciudadanía y la mejora de la democracia (McLaren y Kincheloe, 2008; Giroux, 2020).

Coincidencias y complementariedades

Resumido lo esencial de ambas corrientes, podemos llegar ya al objeto más específico del artículo: elucidar las coincidencias y complementariedades existentes o posibles entre Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica. Lo haremos en tres apartados. En el primero constataremos una coincidencia muy especial pues afecta a los referentes clave de las dos corrientes. En un segundo momento veremos que cada corriente ha enfatizado aspectos diferentes del pensamiento crítico, lo cual -en una lectura positiva- convertiría en complementarias a estas corrientes. Finalmente, pondremos en evidencia otra coincidencia; aunque en este caso se tratará de una omisión compartida.

Un punto de encuentro: Dewey y Freire, experiencia y praxis

John Dewey y Paulo Freire, según veíamos, son las referencias pedagógicas ineludibles, respectivamente, para cada una de las dos corrientes: El libro *How we think* (1910) del filósofo y pedagogo norteamericano es de cita casi obligada en los trabajos de la corriente del Pensamiento Crítico. Por su parte, la corriente de la Pedagogía Crítica no puede dejar de referirse a Paulo Freire.

No se trata de emparejar ahora las ideas y propuestas educativas de ambos autores. Los contextos históricos, sociales y políticos en los que (y

para los que) trabajaron fueron, desde luego, muy diferentes; y por eso las respuestas que aportaron tampoco podían ser las mismas (Corbett y Guilherme, 2021). Ello no quita que entre ambos no puedan hallarse puntos de encuentro.

De entrada, ambos autores coinciden en la relevancia que la pedagogía contemporánea ya les ha reconocido, aunque para épocas parcialmente diferentes: Dewey fue, sin duda, uno de los más grandes de la pedagogía de la primera mitad del siglo pasado; mientras que Freire fue lo mismo, pero durante su segunda mitad. Y ambos -en esto también coinciden- siguen siendo ahora referentes importantes, tanto para la reflexión pedagógica como para la práctica educativa. Pero más allá de valoraciones de este tipo, hay un aspecto en el que cabe encontrar una analogía entre los dos autores que resulta muy significativa para nuestro tema. Se trata de la importancia que ambos otorgaron al aspecto fundamentalmente *activo* del pensamiento crítico; aunque cada uno de ellos manejando terminologías diferentes: *experiencia*, en el caso del norteamericano; *praxis*, en el caso del brasileño.

Es bien conocido el papel de la idea de *experiencia* en la concepción educativa de Dewey. Por de pronto, en la definición de educación formulada en su obra capital, *Democracia y educación*, “experiencia” es el elemento más nuclear: [educación] “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 2004, p.74). Es decir, nos educamos por medio de la experiencia y nunca de otra forma. De hecho, con este concepto de educación como reconstrucción de la experiencia, lo que hizo Dewey fue complejizar y dar profundidad al famoso lema del *learnig by doing*, pero sin desmentirlo en absoluto: aprendemos *haciendo*, pero no haciendo cualquier cosa. Las experiencias que verdaderamente nos educan son aquellas que, partiendo de nuestras experiencias previas, consiguen que ahora las comprendamos mejor y que, a la vez, nos sirvan también para orientar las experiencias siguientes.

Así pues, el concepto de experiencia, tal y como lo entiende Dewey, es lo que permite establecer una relación mutuamente enriquecedora entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión. ¿Y no es eso algo muy parecido a lo que también pretendía Freire mediante el concepto de *praxis*? Como explicábamos en otro lugar (Trilla, 1993, 151-175) y también otros resaltaron (Gadotti, 1996), *praxis* es un concepto fundamental en el pedagogo brasileño: “Separada de la práctica, la teoría

es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría» (Freire, 1984, p. 30). Y, en otro lugar, introduciendo los conceptos de *contexto teórico* y *contexto práctico*, Freire escribía:

Es necesario que la praxis, a través de la cual la conciencia se transforma, no sea pura acción, sino acción y reflexión. (...) La praxis teórica no es otra cosa que aquello que hacemos desde el contexto teórico, al tomar distancia con respecto a la praxis realizada o que está realizándose en el contexto concreto. Por ello es que la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se rompa el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis a ser realizada en el contexto concreto. De ahí que ambas formas de praxis sean momentos indicotomizables de un mismo proceso por el cual conocemos en términos críticos. (Freire, 1975, pp. 12-13).

Así pues, según Freire, el concepto de *concientización* -fundamental en su concepción pedagógica, como es bien sabido- implica algo más que una simple toma de conciencia de la propia realidad. Es, en todo caso, una toma de conciencia que pretende ser objetiva, crítica y comprometida. Una toma de conciencia que solamente es posible adquirir mediante la praxis, y nunca solamente a través de una pura actividad intelectual desligada de la acción concreta (Freire, 1985).

Las experiencias que, según Dewey, verdaderamente nos educan serían aquellas -puestas ahora en términos freirianos- que nos hacen más críticamente conscientes de la realidad en la que estamos y actuamos, y nos sirven para dirigir nuestras praxis subsiguientes. En épocas y contextos diferentes y con terminología igualmente distinta, los referentes clave de cada una de las corrientes coincidían en el carácter esencialmente *activo* (experiencial/práxico) de la educación y el pensamiento.

Énfasis diferentes

Decíamos que la corriente del Pensamiento Crítico y la de la Pedagogía Crítica podrían ser también complementarias, pues cada una de ellas ha hecho énfasis en aspectos diferentes. Por lo que se refiere a la corriente del Pensamiento Crítico, destaca su esfuerzo por conceptualizar

rigurosamente este tipo de pensamiento. El hecho de que los estudios sobre el pensamiento crítico se hayan realizado principalmente desde la filosofía analítica, ha motivado que algunos autores no hayan podido evitar preguntarse también sobre el pensamiento autocrítico o sobre cómo el pensamiento crítico es capaz de pensarse a sí mismo. Y, en un nivel ya más estrictamente pedagógico, la corriente del Pensamiento Crítico también ha aportado métodos, técnicas, actividades y materiales, algunos muy concretos, para desarrollar este tipo de pensamiento en las personas: cómo aprender a pensar críticamente (Lipman, 1998; Ennis, 2005; Paul y Elder, 2007; Facione 2020). En este sentido, López (2012) ha distinguido cuatro modelos de enseñanza del pensamiento crítico: el modelo *de evaluación procesual*, el modelo de *pensamiento dialógico*; el modelo de *comunidad de investigación* y el modelo de *controversia*. Del mismo modo que también se han creado herramientas para evaluar el pensamiento crítico (Saiz y Rivas, 2008).

En cambio, parece que el movimiento de la Pedagogía Crítica ha centrado su interés sobre todo en los contenidos valorativos y proyectivos del pensamiento crítico. Por decirlo así: pensar críticamente nuestra realidad social; y pensar en la sociedad que debería construirse. Si las disciplinas académicas más asociadas a la corriente del Pensamiento Crítico eran la Psicología y la Filosofía (sobre todo la analítica y el pragmatismo), la Pedagogía Crítica se encuentra mucho más vinculada a la Sociología; y también a la Filosofía, pero en este caso a la desarrollada por autores marxistas o neomarxistas como los de la Escuela de Frankfurt. Aunque más adelante, la Pedagogía Crítica también empezó a nutrirse del postestructuralismo con vistas a alcanzar un concepto de agencia humana que abarcara el género y la cultura y no se limitara a la clase social (Wheeler-Bell, 2019; Ichikawa, 2020).

Retomando nuestra hipótesis sobre la complementariedad de ambas corrientes, a veces parece que los de la Pedagogía Crítica flojeen en el *cómo*, mientras que los del Pensamiento Crítico a veces titubeen un poco en el *para qué*. Es verdad que los primeros siempre tienen a mano el recurso de Freire, pues él sí que aportó realizaciones, métodos y estrategias. Pero obviando las realizaciones del pedagogo brasileño y unas pocas experiencias más a las que también se han referido a veces (Apple y Beane, 2000), leyendo a los de la Pedagogía Crítica a menudo se encuentran a faltar los ejemplos, los proyectos, los métodos, las técnicas, las actividades concretas para llevar a cabo sus magníficos planteamientos

sobre la transformación social por medio de la educación. La Pedagogía Crítica, hasta ahora, ha consistido más en discursos que en prácticas. Con los del Pensamiento Crítico ocurre, en cambio, un poco todo lo contrario: ellos sí que, como decíamos, ofrecen técnicas, materiales y actividades para desarrollar el pensamiento crítico, pero queda mucho menos claro el *para qué*. Es como si dieran por supuesto que el mundo ya va a ser mejor por el hecho de que haya más personas que piensen críticamente. Algunos autores encuadrables en esta corriente, como veíamos antes, al final acaban casi por identificar pensamiento crítico con pensamiento científico. Pensar críticamente sería pensar la realidad (describirla, explicarla, comprenderla...) lo más rigurosa y objetivamente posible; casi podríamos decir que, para ellos, pensar críticamente es *pensar bien*; la pregunta pendiente sería: pensar bien, ¿pero para criticar qué? Estas diferencias, en cierto modo, convierten en complementarias a las dos corrientes: una, porque aporta contenidos para entender mejor el qué y el cómo del pensamiento crítico; la otra porque responde más claramente al para qué del mismo.

En relación a todo esto, no deja de ser curioso (o paradójico) que actualmente a lo que más suele asociarse el pensamiento crítico es a la formación para la emprendeduría. No hay más que poner en Google “pensamiento crítico” y “emprendeduría” (o cualquiera de los derivados de esta palabra tan de moda) para ver como aparecen centenares de miles de páginas web, así como libros enteros⁴ y artículos dedicados a magnificar la necesidad de que los emprendedores piensen críticamente. Y eso no sólo ocurre en internet y en el discurso empresarial, sino también en el propio discurso pedagógico y político. Una entidad supranacional tan importante como el Consejo de la Unión Europea en sus recomendaciones sobre las “Competencias clave para el aprendizaje permanente” (2018), menciona expresa y literalmente al pensamiento crítico sólo en tres de las ocho competencias clave propuestas;⁵ una de las tres es, por supuesto, la “competencia emprendedora”.⁶ Es posible que estas asociaciones tan claras y directas entre el pensamiento crítico

⁴ *Kant en Silicon Valley: Pensamiento crítico para emprendedores* de Rais Busom, es el título de uno de estos libros que circula por internet.

⁵ Las ocho competencias propuestas son: “competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales”.

⁶ Las otras dos son: la competencia en lectoescritura y la competencia digital.

y el discurso tecnocrático-empresarial escandalizara a los autores más radicales de la Pedagogía Crítica, pero no necesariamente a los del Pensamiento Crítico. Aquellos tendrían clara la respuesta a la pregunta anterior: pensamiento crítico, pero para criticar la desigualdad inherente a la sociedad de clases, para denunciar las relaciones de poder en el capitalismo, para hallar y poner en práctica alternativas transformadoras a la educación bancaria que perpetua la opresión de los oprimidos... Desde luego, hay diferencias entre la corriente del Pensamiento Crítico y la de la Pedagogía Crítica; sobre todo, entre los autores más políticamente radicales de la segunda y los más políticamente neutros de la primera.

Una omisión compartida. Pedagogías homologables *avant la lettre*

Pero volvamos a las coincidencias entre ambas corrientes. Tanto la una como la otra son de origen norteamericano, con la incorporación en la Pedagogía Crítica de un singular referente latinoamericano (Freire). En cualquier caso, las dos corrientes proceden del otro lado del Atlántico. Y eso se nota: es un sesgo en el que han caído, a pesar de la crítica que ellas mismas han realizado a cualquier clase de “centrismo” que enturbie la necesaria objetividad de un pensamiento crítico *fuerte*. Este centrismo americano quizá explique el hecho de que hayan sido muy escasas las referencias europeas, estrictamente pedagógicas, presentes en ambas corrientes.⁷ Aludiremos por ello a algunas experiencias y movimientos educativos europeos que creemos plenamente homologables a los planteamientos tanto del Pensamiento Crítico como de la Pedagogía Crítica. Para no alargarnos, nos vamos a referir sólo a dos de ellas que gozan, además, de algunas características compartidas remarcables. La primera es que han tenido una proyección internacional notable, lo cual convierte aún en más extraño que, con algunas excepciones, los autores más significados de las dos corrientes americanas no las hayan considerado como antecesores o, al menos, como compañeros de viaje

⁷ Es verdad que a la Pedagogía Crítica se la ha relacionado con Gramsci, la Escuela de Frankfurt, pero ello ha sido a nivel filosófico y no estrictamente pedagógico. Y también es verdad que hay autores que han ubicado a las teorías educativas de la reproducción europeas en la Pedagogía Crítica. Pero justamente lo que la Pedagogía Crítica ha intentado superar son este tipo de planteamientos reproductivistas cerrados y circulares que niegan cualquier posibilidad de que la educación pueda ser un factor determinante de transformación social.

de sus propios planteamientos. La otra característica remarcable es que las dos pedagogías europeas proceden de experiencias prácticas, reales; no son sólo discursos.

Por orden de antigüedad, hay que mencionar en primer lugar a Francisco Ferrer y Guardia, su Escuela Moderna y el movimiento de la Pedagogía Racionalista que desencadenó. ¿Puede haber alguna duda de que el desarrollo del pensamiento crítico más genuino era uno de los objetivos clave de aquella escuela barcelonesa de principios del siglo XX? ¿Y que la transformación social mediante la educación era también lo que perseguían Ferrer y sus seguidores?:

Demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro hombre se cometerán abusos y habrá tiranía, y esclavitud, estudiar las causas que mantienen la ignorancia popular, conocer el origen de todas las prácticas rutinarias que dan vida al actual régimen insolidario, fijar la reflexión de los alumnos sobre cuanto a la vista se nos presenta, tal ha de ser el programa de las escuelas racionalistas. (...) La enseñanza racional y científica ha de persuadir a los futuros hombres y mujeres que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real); y que pueden esperar todo de lo racional de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada. (Ferrer y Guardia, 1976, p. 103-14)

Bastante de lo reivindicado por la actual Pedagogía Crítica lo podemos hallar ya en aquella pedagogía de hace más de cien años: la coeducación de sexos (un verdadero escándalo entonces); la lucha por la igualdad social y contra la exclusión, que Ferrer planteaba mediante la coeducación de las clases sociales; o un feminismo realmente radical para la época:

La mujer no debe estar recluida en el hogar. El radio de su acción ha de dilatarse fuera de las paredes de las casas: debería ese radio concluir donde llega y termina la sociedad. Más para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y calidad los mismos que el hombre se proporciona. (Ferrer y Guardia, 1976, p.52)

La Escuela Moderna fue Pedagogía Crítica y Pensamiento Crítico de pura cepa. Como también lo fue aquella escuela perdida en un pueblecito de la Toscana italiana: Barbiana. Una aldea a la que fue desterrado -por rebelde, contestario y crítico- el cura Don Lorenzo Milani. *Carta a una*

maestra, el pequeño libro escrito por los alumnos de la escuela, guiados por el cura, es un ejemplo diáfano de Pensamiento Crítico y de Pedagogía Crítica al unísono. Por de pronto, el librito es una muestra anticipada, pero muy fidedigna, de las *teorías de la reproducción*: la pedagogía excluyente que encarna la *maestra* a la que los jóvenes de Barbiana dirigen su *carta*; y el sistema escolar clasista (descrito incluso con estadísticas) del que habían sido expulsados aquellos niños y adolescentes. Pero el librito, contándonos como se trabajaba intensamente en la escuela de Barbiana, muestra también que la función reproductora del sistema escolar no tiene por qué ser inexorable; demuestra que hay alternativas pedagógicas factibles y que la educación puede ser un verdadero factor de transformación social. El propio libro de aquellos alumnos es pensamiento crítico en acción; un pensamiento crítico ejercitado, entre otros procedimientos, mediante la cotidiana lectura comentada de la prensa. Afirmaba un alumno de Barbiana:

(...) sabía bien la historia en que yo vivo. Es decir, el periódico que leíamos en Barbiana todos los días en voz alta, de punta a cabo. (...) Nada del periódico sirve para vuestros exámenes. Es la prueba de que hay poco en vuestra escuela que sirve para la vida. Precisamente por eso hay que leerlo. (Alumnos de la escuela de Barbiana, 2017, p. 20)

También, en *Carta a una maestra* se afirma que “sólo la lengua nos hace iguales. Igual es quien sabe expresarse y entiende la expresión ajena. Que sea rico o pobre importa menos. Basta con que hable.” (Alumnos de la escuela de Barbiana, 2017, p. 7). Milani murió un año antes de que viera la luz *Pedagogía del oprimido* (1968, publicado en español por primera vez en 1970); o sea, que el cura italiano no pudo conocer la pedagogía de Freire,⁸ pero no hay duda de que Barbiana es un caso clarísimo de concientización *avant la lettre*. Milani y Freire no llegaron a conocerse personalmente, pero seguro que hubieran congeniado.

Por supuesto que, además de Barbiana y Ferrer y Guardia, habría otros muchos ejemplos posibles de pedagogías europeas homologables -anteriores o coetáneas- a muchas de las propuestas tanto de la

⁸ Como explica el profesor José Luis Corzo (2021), Freire sí que posteriormente llegó a conocer la obra pedagógica de Milani. Freire escribió el “postfazione” al libro coordinado por Corzo y Gesualdi -uno de los alumnos de Barbiana-: *Don Milani nella scrittura collettiva* (1992).

Pedagogía Crítica como del Pensamiento Crítico. Tan indiscutible como las experiencias comentadas de Ferrer y Barbiana, podría ser la pedagogía popular que el francés Celestin Freinet fue pergeñando a partir de su propia práctica. Igualmente, nuestro eurocentrismo -paralelo al americanismo de las corrientes que nos han ocupado- nos ha impedido conocer otros planteamientos pedagógicos ajenos a estos dos centrismos, pero que seguramente coincidirían en mucho con las corrientes críticas estudiadas.

Haber puesto de relieve que las dos corrientes estudiadas omiten referencias a aportaciones y experiencias pedagógicas europeas relevantes plenamente homologables a los planteamientos de ambas, nos pone en la pista de algunos de los límites de nuestro trabajo y, por tanto, también de posibles prolongaciones del mismo. Cabría, por supuesto, profundizar en el estudio de cada una de las pedagogías a las que acabamos de referirnos (Escuela Moderna, Barbiana, Freinet), en tanto que precedentes, plenamente acreditados, de cómo pueden conjugarse, en la práctica, las aportaciones de las dos corrientes objeto del artículo. En los párrafos anteriores -por mor de la extensión debida del artículo- nos hemos limitado a justificar y fundamentar mínimamente que los ejemplos citados constituyen experiencias reales del todo encuadrables -aunque, *avant la lettre*- en los planteamientos principales tanto de la corriente de la Pedagogía Crítica como de la del Pensamiento Crítico. Tendría pleno sentido y justificación dedicar otros artículos (o incluso trabajos de mayor envergadura) a estudiar monográficamente cualquiera de aquellas experiencias, autores y movimientos, desde los discursos aportados por ambas corrientes. Son, desde luego, experiencias ya muy estudiadas, pero hacerlo ahora desde el bagaje de ideas y aparatos conceptuales del Pensamiento Crítico y de la Pedagogía Crítica redundaría en beneficio tanto de aquellas experiencias como de tales corrientes. Por un lado, pondría de relieve la actualidad de experiencias que, aunque fraguadas hace mucho tiempo, pueden seguir realizando aportaciones bien prácticas para el desarrollo del pensamiento crítico. Por otro lado, las propias corrientes objeto de nuestro artículo saldrían reforzadas con estudios como los propuestos. Hemos visto que no siempre ofrecían ejemplos concretos y prácticos de sus aportaciones teóricas: las experiencias y movimientos mencionados se los aportarían en cantidad.

Y, como prolongaciones posibles de este trabajo, lo mismo que decimos respecto de los tres ejemplos propuestos, cabría decirlo de otras

experiencias, pretéritas o actuales, y tanto por lo que se refiere a la educación escolar como a la educación social.

Epílogo

Cerramos el artículo con una última reflexión sobre el sentido de enfoques como el ensayado aquí. Nuestro objetivo era hallar posibles coincidencias y complementariedades entre la corriente del Pensamiento Crítico y la Pedagogía Crítica. Para ello partíamos de dos intuiciones. La primera la hemos desarrollado en otro lugar (Trilla, 2007) y, por tanto, ahora no nos extenderemos en ella. Es la intuición de que quizá resultase más productivo, educativamente hablando, esforzarse en buscar aquello que distintas pedagogías comparten que aquello que las separa. Ya sabemos que en la *academia* se propende más a descubrir y subrayar las diferencias que las coincidencias. Y tampoco es que sea desdeñable hacerlo así: en las páginas anteriores, a pesar de que nuestro objetivo no era éste, tampoco hemos escatimado poner en evidencia lo que separa ambas corrientes. Pero a pesar de eso, creemos que debe insistirse en la conveniencia de esforzarse en las coincidencias y complementariedades. Ni que sea porque la educación es siempre una práctica, una acción, y no una omisión -dijera lo que dijera Rousseau-. Y para la acción siempre es mejor sumar que restar: las diferencias restan y las complementariedades suman.

La segunda intuición que ha orientado el artículo es un simple corolario de la primera. Para encontrar coincidencias y complementariedades es menester estar abierto a aquello que, de entrada, nos parece ajeno, distinto, distante o contrario. Encerrarse en el propio paradigma (si es que en pedagogía existen paradigmas de verdad), centrarse en un *centrismo* u otro (sea europeo, americano o de donde sea), declararse ortodoxo de cualquier ortodoxia pedagógica, apuntarse acrítica y sectariamente a cualquier sistema de verdades...; o renunciar de entrada a las aportaciones de la corriente del Pensamiento Crítico porque uno se declara partidario de la Pedagogía Crítica (y viceversa); u oponer a dos gigantes como son Dewey y Freire... quizá no sean las opciones más recomendables para la práctica educativa. Ni tan siquiera, seguramente, para la reflexión pedagógica: ya decía Freire en una de sus frases memorables que “para obtener verdades, es necesario no estar demasiado seguro de ellas” (Freire, P., 1996, p.7).

Referencias bibliográficas

- Alumnos de la escuela de Barbiana. (2017). *Carta a una maestra*. PPC Editorial.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós.
- Apple, M.W. y Beane, J. A. (Comps.). (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Blair, J. A., (Ed.). (2021). *Studies in Critical Thinking*. Windsor studies in argumentation. <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/106>
- Burbules, N. C. & Berk, N. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En Popkewitz, T. S. and Fendler, L. (Eds.), *Critical Theories in Education*. (pp. 45-65). Routledge.
- Busom, R. (2019). *Kant en Silicon Valley: Pensamiento crítico para emprendedores*. KDP Amazon. Recovered from https://www.amazon.es/Kant-Silicon-Valley-Pensamiento-emprendedores-ebook/dp/B07XWMFB12/ref=asap_bc
- Cañas, M., Pinedo, R., y Palacios, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. *Revista de Educación*, 398, 193-217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>
- Comas, L.; Valero, A. y Vendrell, M. (2021). Redes sociales. ¿Un asalto al corazón de la democracia? En González, M. R., Igelmo, J. y Jover, G. (Eds.), *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI* (pp. 93-103). FahrenHouse.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Corbett, J. & Guilherme, M. (2021). Critical pedagogy and quality education (UNESCO SDG-4): the legacy of Paulo Freire for language and intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 447-454. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/14708477.2021.1962900>
- Corzo, J. L. y Gesualdi, F. (1992). *Don Milani nella scrittura collettiva*. Edizioni Gruppo Abele.

- Corzo Toral, J. L. (2021). La pedagogía de Milani en España e Iberoamérica. *Historia De La Educación*, 39(1), 337–356. <https://doi.org/10.14201/hedu202039337356>
- Darder, A. (2017). *Freire y Educación*. Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47–64.
- Ennis, R. (2011). Reflection and perspective. Part I. *Inquiry*, 26(1), 4–18.
- Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academia Press. Recovered from <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Facione, P. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons LLC*. Recovered from <https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts>
- Ferrer y Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Ediciones Jucar.
- Fisher, A. (2021). What Critical Thinking Is. In Blair, J. A., (Ed.). *Studies in Critical Thinking* (pp. 7-28). Windsor studies in argumentation. Recovered from <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/106>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1975). *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). Prólogo. En Gadotti, M. *Pedagogía de la praxis* (pp. 6-8). Miño y Dávila Editores.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2022). Terrorismo pedagógico y esperanza en la era de la política fascista. En Rodríguez Martínez, C. y Imbernón Muñoz, F.

- (Eds.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 199-212). Morata.
- Ichikawa, H. (2020). A theory of hope in critical pedagogy: An interpretation of Henry Giroux, *Educational Philosophy and Theory*, 54(4), 384-394. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1840973>
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Kincheloe, J. L. (2004). La Pedagogía del oprimido y el papel central desempeñado por Paulo Freire en mi vida. En Araujo Freire, A. M. (Coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 151-166). Graó.
- Kincheloe, J. L. (2008). La Pedagogía Crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Steinberg, S. R. (2003). Palabras preliminares. En Giroux, H. A. *Pedagogía y política de la esperanza* (pp. 11-18). Amorrortu.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, Año 37, 22, 41-60.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, (3), 53-61.
- McLaren, P. (2022). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. En Rodríguez Martínez, C., y Imbernón Muñoz, F. (Eds.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 231-282). Morata.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Paul, R. (1981). Teaching critical Thinking in the “Strong” Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal Logic*, 4(2), 2-7. <https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.
- Saiz, C. & Rivas, S. F. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-66.

- Trilla, J. (1989). La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire. *Temps d'Educació*, 1, 243-254.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educadora*. Anthropos.
- Trilla J. (2007). Educational Discourse and Educational Practice. *Encounters on Education*, 8, 127–142.
- Wheeler-Bell, Q. (2019). An immanent critique of critical pedagogy. *Educational Theory*, 69(3), 265–281. <https://doi.org/10.1111/edth.12368>

Información de contacto: Ana Ayuste González. Institut de Recerca en Educació. Universitat de Barcelona. Passeig Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: anaayuste@ub.edu