

La teoría crítica y su aporte a la pedagogía

Fraño Paukner Nogués*

1. La teoría crítica

Por Teoría Crítica entenderemos aquí la herencia del trabajo de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, entre los que se destacan Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Max Horkheimer. Luego, el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas repensó estos postulados y, utilizando nuevos referentes teóricos, la transformó en Teoría de la Acción Comunicativa (Rodríguez, 1997, 28).

Una serie de acontecimientos acaecidos en el mundo, cuya eclosión se produce a comienzos del S XX, obliga a los pensadores de la época a reaccionar reflexionando sobre los fundamentos de la cultura occidental. Epistemológicamente hablando, el sistema de ideas y creencias –el paradigma– que sostenía la vida cultural, intelectual y social de las personas, se venía al suelo y era necesario hacer ladrillos con las cenizas y volver a construir el edificio de las certezas sobre la vida y sobre el mundo. Lo que ocurrió está, desde el punto de vista histórico, bastante bien documentado.

La certeza dada por la modernidad desde la revolución científica del S XVII, liderada por Descartes y Bacon y operacionalizada por Galileo y Newton, consistió fundamentalmente en una imagen racional de un mundo bien ordenado, cimentado sobre leyes inmutables surgidas de la naturaleza misma, autosustentable y eterno. Morris Berman (1987, 45),

* Director del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

en su libro *El Reencantamiento del Mundo*, lo plantea de forma magistral:

Para resumir nuestra discusión sobre la Revolución Científica, es necesario hacer notar que en el curso del S. XVII la Europa Occidental produjo con esfuerzo una nueva forma de percibir la realidad. El cambio más importante fue la modificación de la calidad por la cantidad y el paso del "por qué" al "cómo". El universo, antes visto como algo vivo, poseyendo sus propias metas y objetivos, ahora es visto como una colección de materia inerte que se mueve rápidamente sin fin ni significado, como así lo dijera Alfred North Whitehead. Lo que constituye una explicación aceptable ha sido, por lo tanto, radicalmente alterado. La prueba concluyente del valor de la existencia es la cuantificabilidad y no hay más realidades básicas en un objeto que las partes en las cuales éste pueda ser descompuesto. Finalmente, el atomismo, la cuantificabilidad y el acto deliberado de visualizar la naturaleza como una abstracción desde la cual uno no se puede distanciar, todo abre la posibilidad que Bacon proclamara como la verdadera meta de la ciencia: el control. El paradigma cartesiano o tecnológico es, como se estableció anteriormente, la igualdad de la verdad con la utilidad, con la manipulación del ambiente hecha con un objetivo. La visión holística del hombre como una parte de la naturaleza, sintiéndose en su hogar al estar en el cosmos, no es más que una trampa romántica.. No al holismo, sí a la dominación de la naturaleza; no al ritmo eterno de la ecología, si al manejo consciente del mundo; no (para llevar el proceso a su punto final lógico) "a la magia de la personalidad, si al fetichismo de las comodidades". En el pensamiento de los siglos XVIII y XIX, el hombre (o la mujer) medieval había sido un espectador pasivo del mundo físico. Las nuevas herramientas mentales del S XVII hicieron posible que todo esto cambiara. Ahora estaba dentro de nuestras posibilidades el tener el cielo en la tierra; y el hecho de que fuera un cielo material apenas lo hizo menos valioso.

Sin embargo, fue la Revolución Industrial la que hizo que la Revolución Científica fuera reconocida en su verdadera magnitud. El sueño de Bacon de una sociedad tecnológica no

se llevó a cabo en el S. XVII ni en el XVIII, a pesar de que las cosas estaban empezando a cambiar ya por el año 1760. Las ideas, como ya hemos dicho, no existen en el vacío. La gente podía considerar el punto de vista mecánico del mundo como la verdadera filosofía sin sentirse obligado a transformar el mundo de acuerdo a sus dictámenes. La relación entre la ciencia y la tecnología es muy complicada y es de hecho en el SXX que el impacto pleno del paradigma cartesiano se ha dejado sentir con mayor intensidad. Para captar el significado de la Revolución Científica en la historia de Occidente debemos considerar el medio social y económico que sirviera para sustentar este nuevo modo de pensar. El sociólogo Peter Berger estaba en la razón cuando dijo que las ideas "no tienen éxito en la historia en virtud de su verdad, sino en virtud de sus relaciones con procesos sociales específicos". Las ideas científicas no son la excepción.

Las elocuentes palabras de Morris Berman muestran magistralmente lo que ocurrió en occidente gracias a la Revolución Científica del S XVII y su hermana guerrera, la Revolución Industrial del S XIX. La tesis de Berman es simple: la idolatría de la razón desencanta el mundo. Que el mundo se desencante, aunque suene a expresión puramente romántica, significa no poco, a saber, que la percepción del hombre acerca del mundo se reduce, pues pierde su carácter trascendental. Sin trascendencia, la humanidad suele perderse. Como la necesidad humana de trascendencia es natural y necesaria, surgen los placebos y el S XIX, entonces, los produce, en serie, del mismo modo que produce sus cosas en líneas de montaje. Surgen, entonces, teorías que ofrecerán formas de pseudotrascendencia. A la pregunta, ¿cómo nos reencantamos? responde el Marxismo con la sociedad sin clases (el paraíso terrenal), el Positivismo con la razón científica, el Psicoanálisis con la personalidad equilibrada y sana y el Capitalismo con la sociedad próspera y organizada.

Por lo demás, la historia nos muestra claramente que ha sido siempre un acto de soberbia decir: esta es la forma de..., este es el modo de... Enrique Menéndez Ureña (1998, 24) lo plantea de forma magistral. "El cientismo moderno absolutiza la actitud positivista de las Ciencias como *único método científico*. La metodología de las Ciencias de la Naturaleza pasa a ser el modelo ideal que han de seguir también las

Ciencias Sociales” La manera de hacer las cosas, de vivir, de sentir y de pensar son tan productos culturales como cualquier otro. Menéndez Ureña (1998, 49) citando a Horkheimer, nos dice que lo característico del Positivismo no es el uso de una metodología propia de la Ciencias de la Naturaleza, sino su idolización como único criterio de verdad y de cientificidad. La modernidad postuló el triunfo de la razón y se vistió de enciclopedia, de utopías y de máquinas de vapor, pero perdió lo esencial: la necesaria ligazón hombre-mundo entendida como una sola cosa, como dos caras de una misma medalla.

Harto de modernidad, entonces, Occidente se rebela contra el paradigma cartesiano, positivista y desencantado y, con retazos de una epistemología dispersa, con restos de una religiosidad secularizada y con recuerdos de una metafísica perdida logra una propuesta de poca altura y corto vuelo, llamada, a falta de un nombre mejor, Postmodernidad. Si la modernidad fue el triunfo de la razón, la modernidad es el triunfo del corazón, del sentimiento, de la sinrazón. Este movimiento se presenta dividido en tres grandes vertientes (Rodríguez, 1997, 23).

- 1- La modernidad ha muerto. Es la postura de los llamados deconstructores, que plantean que lo mejor que puede hacer la humanidad es olvidar los metarrelatos por juegos de lenguaje.
- 2- La modernidad está viva y tiene vida para rato. Sus propuestas aún perduran, pero se ha olvidado la ética protestante del trabajo y del deber.
- 3- La modernidad es un proyecto inacabado. Esta postura reconstructora o reformista propone recuperar algo de la modernidad, los ideales de la Ilustración, pero desde otra racionalidad. La racionalidad instrumental debe transformarse en racionalidad comunicativa.

Esta tercera postura es precisamente la que representa, para nosotros, la entrada de la Teoría Crítica en Occidente, como una propuesta de resolución de la dicotomía simplista Modernidad-Postmodernidad. La Teoría Crítica, entonces, surge como un intento de superar la crisis y ofrecer una propuesta viable y, sobre todo, epistemológicamente coherente y bien fundamentada. Menéndez Ureña (1998, 26) lo plantea magistralmente:

La Teoría Crítica quiere ser continuadora de la tradición de pensamiento filosófico-histórico del siglo XVIII y de su prolongación en las teorías evolutivas de la sociedad del siglo XIX, porque cree que los

complejos de problemas que aquéllas trataron de dominar teóricamente no sólo no se han hecho obsoletos en nuestra sociedad contemporánea, sino que siguen existiendo en una forma mucho más acuciante. Esos complejos pueden resumirse así:

1º. El desarrollo de las fuerzas productivas es automático e inherente a la misma organización económica capitalista de la sociedad, e incide imperativamente en la transformación social de casi todos los sectores de la vida humana. 2º. La complejidad creciente del sistema social va exigiendo de las instancias administrativas una capacidad de control y dirección que sobrepasa sus posibilidades reales en un momento dado. 3º. La moral tradicional y particularista va dando paso a una moral universal, que desenmascara todo tipo de legitimación ideológica y exige una disusión racional de toda relación fáctica de poder. 4º. Las interpretaciones totales del mundo y de la historia (íntimamente ligadas al ámbito de lo religioso) van desapareciendo de las tradiciones culturales, produciendo así un vacío que resulta en una crisis de identidad a escala universal. Correspondiéndose respectivamente con los tres primeros puntos, progreso, crisis y autoliberación mediante crítica, constituyen los conceptos fundamentales de la Filosofía moderna de la Historia y de las teorías evolutivas que la siguieron. El problema de la pérdida de identidad, al que se refería el último punto, se corresponde con el intento básico de ofrecer una interpretación científica de la Historia Universal que señale al hombre el puesto y el sentido que tiene en ella.

Varios autores se inscriben en esta corriente, desde Europa hasta Latinoamérica, pasando por Australia y Estados Unidos (Stenhouse, Giroux, Apple, Carr y Kemmis, Freire) pero sin duda el más importante es el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas.

Habermas, sin duda, se nos presenta como el padre de lo que, con algún cuidado, hemos dado en llamar Pedagogía Crítica y que no es sino entender la práctica pedagógica desde la racionalidad comunicativa. Tratemos de explicarnos. Habermas aporta una gran propuesta epistemológica que puede entenderse –siendo una sola cosa– desde dos vertientes. Desde la vertiente histórico-social, Habermas propone una forma de superar la dicotomía Modernidad-Postmodernidad entendiendo

que la Modernidad es un proyecto inacabado que contiene elementos que pueden ser rescatados y resignificados con una nueva mirada. Los ideales de la Ilustración no se pueden perder, sino que deben ser entendidos desde nuevos referentes teóricos. Básicamente, la racionalidad instrumental, cara a la Modernidad y que significó su ruina, debe ser reemplazada por la racionalidad comunicativa. La Postmodernidad es una propuesta irracional y por ello nunca fue una alternativa válida para superar la pesadez racionalista y antimetafísica de la Modernidad. Desde la vertiente epistemológico-pedagógica, Habermas propone entender la comunicación como enfoque general de la existencia (Rodríguez, 1999, 29). Esto supone una nueva visión de la racionalidad humana, no desde el paradigma de conocimiento y control (instrumental) propuesto por la Modernidad, ni desde el paradigma de lo relativo y placentero (nihilista) propuesto por la Postmodernidad, sino desde la comunicación, elemento fundamental de la naturaleza humana.

Con estas propuestas, Habermas logra ofrecer un nuevo sustento epistemológico que permita superar los problemas derivados de la transición histórica desde la Modernidad hacia la Postmodernidad y echar las bases de una nueva comprensión del hombre, de la sociedad y, en lo que a nosotros interesa, de la educación. Para darle soporte a su propuesta, Habermas introduce un concepto muy generador que permite comprender el sentido y la profundidad de su propuesta. Este concepto es el de "Mundo de la Vida". Este constructo pretende dar razón de la sinérgica y armónica relación que debe haber ente el nivel social y el nivel individual, entre la sociedad y las personas. Este concepto, que engloba lo dialéctico con lo funcionalista, sirve de base para su propuesta de acción comunicativa.

Para explicar mejor su idea de acción comunicativa, Habermas distingue otras acciones, a saber, la acción teleológica, la acción regulada por normas, la acción dramatúrgica y la acción comunicativa. Martín Rodríguez Rojo (1999, 31) lo explica muy bien. La acción teleológica (estratégica) es cuando se buscan los medios para conseguir algún fin. En este caso la acción se orienta, instrumentalmente, a organizar medios en vistas a la consecución de un fin previamente establecido. El oyente recibe la obligación impuesta de atenerse a la utilización de los medios propuestos. Esto corresponde a lo que conocemos por pedagogía por objetivos, es decir, el modelo tecnológico didáctico. En este paradigma los profesores se dedican a implementar lo legislado por la normativa correspondiente (Estado) y es el típico problema que plantean las reformas educacionales. El problema se agudiza cuando, además de la

actitud instrumental de los prácticos (profesores de aula) que se sienten obligados a implementar una reforma decretada desde arriba, el Estado no cumple con el objetivo descentralizador que las reformas educacionales, como una forma de legitimarse, suponen.¹

La acción regulada por normas es una acción eminentemente social, en el sentido de que supone un grupo que se constituye en una comunidad legislativa que genera normas para la actuación de las personas en base a valores, principios y tradiciones compartidas. Al llevar esto al ámbito educacional, tenemos todas aquellas teorías que generan grandes metarrelatos de acuerdo a los fines de la sociedad y que deben ser acatados por los educadores.

La acción dramática corresponde a aquella situación, tan típica en nuestra vida cotidiana, en que nos transformamos en actores que representan un papel y adecuamos nuestra acción al auditorio cumpliendo con la regla de oro de la actuación: que los espectadores vean al personaje y no al actor. En el ámbito pedagógico, esta acción se traduce en la mimetización que los establecimientos y los agentes socioeducativos realizan lo que se espera de ellos desde el punto de vista estatal o, lo que es peor, ideológico.

La acción comunicativa es, por excelencia, la acción interactiva. Del dominio de esta acción está relegado todo lo que suene a imposición, individualismo, egocentrismo, dominación, autoritarismo, búsqueda de intereses particulares, solipsismo, pragmatismo e imposición. La acción comunicativa busca el diálogo, el consenso y el entendimiento desde una racionalidad emancipadora. La acción comunicativa es vitalista, surge del mundo de la vida, es comunitaria y busca los acuerdos entre las personas. Cree en el consenso. Es axiológica porque cree en el valor de las normas consensuadas, sabe escuchar, se compromete con los demás en la búsqueda de convencimiento intersubjetivo.² Su arma de trabajo es el lenguaje y su grito de batalla es "hablando se entiende la gente". Dado

¹ A propósito de este tema, sugiero la lectura del excelente artículo de Javier Corrales, Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas. (Documento número 14 publicado por el PREAL en julio de 1999). En las páginas 8-9, dice: " El problema es que, a pesar de que muchos gobiernos han emprendido proyectos de descentralización desde fines de la década de los setenta, nunca se puede confiar en que estén completamente comprometidos con los presuntos objetivos de la descentralización".

² Desde su raíz epistemológica, convencer significa co-vencer, es decir, vencer juntos. El convencimiento supone un entendimiento en que no hay ganadores y perdedores, sino dos ganadores.

que cree en la cooperación entre las personas, su estilo de trabajo será siempre colaborativo.

El paso siguiente en nuestras reflexiones debe ser, entonces, entrar de lleno a la pedagogía crítica, esto es, revisar la propuesta pedagógica que surge al llevar al medio educacional los grandes planteamientos, de corte social, de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica o, lo que más exactamente debiéramos llamar praxis educativa crítica, se sustenta en tres principios:

- a- La realidad social se concibe desde una racionalidad comunicativa y es, por tanto, una construcción social
- b- La reflexión sobre la práctica es el modo de proceder en el aula
- c- Los fines educacionales tienen un carácter fundamentalmente emancipatorio (Hornilla, 1999, 161).

Para los que hemos sido formados en sistemas educativos de corte verticalista, autoritario y, podríamos decir, casi marcial, es difícil concebir, debido sin duda a razones puramente culturales que tienen que ver con preconceptos provenientes de nuestra más tierna infancia que la propuesta tiene como elemento fundacional el diálogo simétrico entre interlocutores en igualdad de condiciones y ese solo rasgo choca de entrada con nuestra cultura escolar, en la cual el "magister dixit" ha sido desde tiempos inmemoriales entronizado como la forma más razonable llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos parece obvio que el profesor es el que sabe y el alumno el que aprende, por tanto, nos suena extraño y tal vez, impracticable, que el proceso educacional pueda ser establecido sobre bases de comunicación simétricas en que los interlocutores están en igualdad de condiciones..

Examinemos esto más detenidamente. La acción comunicativa supone por parte de los interlocutores intenciones puras y diáfanas, lejos de cualquier egoísmo, interés creado, deseo de manipulación o de conseguir algo. Es decir, la acción comunicativa debe ser radicalmente distinta de la acción estratégica. Se debe perseguir un acuerdo legítimo y limpio sobre la base de tres condiciones: verdad, veracidad y rectitud. Es decir, que lo que se argumenta sea comprensible, cierto, justificado en el contexto valorativo de referencia y expresado con sinceridad, sin

dobletes, sin ánimo de engañar. Estas son las condiciones formales, a priori, de toda acción verdaderamente comunicativa (Hornilla, 1999).

Lo anterior significa, entonces, que la práctica pedagógica iluminada por la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica, nos sitúa de lleno en el gran tema de la comunicación y en las diversas modalidades que puede adquirir. En el paradigma crítico, la comunicación se ordena en dos grandes categorías: la comunicación ilocucionaria, desinteresada, bien intencionada y las infinitas formas de comunicación intencionada por intereses espurios dentro de un contexto epistemológico dado. Esto nos lleva de lleno a la gran aportación crítica: el examen de la educación como ideología (Hornilla, 1999). Cada modelo educacional, cada sistema escolar es producto de las condiciones espacio temporales y sociales que lo sustentan, es decir, es hijo de su época. Los paradigmas educacionales distintos al crítica (positivista, práctico) parten de un acto de fe respecto de las condiciones espacio temporales en que se realizan y no las cuestionan, sino que simplemente las asumen como dadas. El paradigma crítico asume que la primera obligación educacional es el examen de los fundamentos de la sociedad para realizar una adecuada conciencia social, entendida como conocimiento reflexivo sobre la estructura de la sociedad en que se está inserto. Txema Hornilla, hablando del la educación crítica, (1999, 29) lo plantea claramente. "La educación propiamente tal, por tanto, se propone como fin la coparticipación de los agentes, quienes de modo crítico y constructivo, se marcan la mejora de la situación educativa y social existente. La teoría educativa, desde esta perspectiva, debe ser normativa, sustantiva y formal, centrándose en la clarificación de las estructuras que subyacen a las relaciones sociales, de modo que una tarea tal permitiera una `concientización` del ser humano como ser social y personal, capaz de influir positivamente en los procesos educativos y comunitarios".

Ahora trataré de proyectar el trabajo académico, o más exactamente, la práctica pedagógica, desde los supuestos de la Reforma Educacional Chilena, mientras reflexionamos sobre la forma como esto puede ser llevado a cabo. Creo que es tiempo de aventurar una tesis: sólo es posible operacionalizar los ideales de la reforma desde el lugar de habla de la Pedagogía Crítica.

Teniendo en cuenta los principios de la Pedagogía Crítica, intentaremos hacer una reflexión proactiva acerca de la resignificación de la práctica pedagógica tratando de implementar la reforma desde la Pedagogía Crítica.

La reforma abre espacios de innovación y cambio³ sin precedentes en la historia. La lucha por la calidad y la equidad utiliza las herramientas de la descentralización y la discriminación positiva. Esto significa, en buen romance, tomar decisiones y que esas decisiones favorezcan más a los que necesitan más. ¿Cómo podríamos focalizar la práctica docente hacia el logro de competencias descentralizadoras y positivamente discriminadoras por parte de nuestros alumnos?

Pregrado: En el ámbito de la formación de pregrado será necesario, entonces, desarrollar competencias críticas en los alumnos mediante la familiarización con la Teoría Crítica, desde el campo de estudio de cada uno, tratando de entender sus supuestos y su visión del trabajo pedagógico. La idea es formar profesionales imbuidos de un paradigma que, asimilado, significará para ellos categorías de análisis para entender la magnitud de su labor como futuros educadores. En este nivel debiéramos conformarnos con que los alumnos logran capacidades para una adecuada comprensión del fenómeno educativo, en toda su complejidad y de los grandes fundamentos de la reforma, desde las categorías de análisis de la pedagogía crítica.

Los estudiantes de pregrado, en este sentido, tienen la ventaja de no estar teóricamente contaminados y, al mismo tiempo, tener una gran experiencia en el sistema educativo como sujetos (o víctimas) del tipo de educación que se pretende reformar.

En resumen, en este nivel debiéramos tratar, fundamentalmente, de formar sujetos críticos, bien imbuidos en un paradigma que permitiría que, a la hora de trabajar en terreno, la implementación de la reforma se diera por añadidura.

Educación Continua: en este nivel de trabajo el desafío es ingente y difícil de percibir en una unidad debido a la situación de "indefensión epistemológica" en que se hallan los profesores en ejercicio. Aquí debiéramos dedicar un buen tiempo al contacto con la Pedagogía Crítica con dos objetivos.

- Que los profesores logren categorías de análisis para generar espacios de reflexión sobre la propia práctica.

³ Entenderemos aquí "innovación" como un proceso mediante el cual se mejora algo mediante la incorporación de elementos nuevos y "cambio" como un proceso consistente en la mejora de algo por medio de la resignificación de elementos viejos.

- Qué los profesores logren concienciar sus actitudes frente a los planteamientos de innovación y cambio de la reforma.

En este ámbito de trabajo en que es necesario deconstruir, debiéramos utilizar el material de trabajo (el nuevo programa de estudio, la nueva metodología, etc.) como una instancia de reflexión, por comparación, con la forma personal y sostenida en el tiempo que cada profesor ha desarrollado. Debíamos tratar de que cada profesor pase por tres fases de reflexión:

- Entender, desde el material de trabajo, el significado de la propuesta reformista.
- Determinar, mediante alguna forma de introspección, la actitud personal frente a la propuesta.
- Comparar esta propuesta con la propia práctica docente y determinar el papel de la actitud en dicha relación.
- Resignificar la práctica docente desde un consenso entre lo propio y lo sugerido, pero, con una actitud distinta⁴.

Creo necesario insistir sobre la modalidad que debe adquirir en este trabajo la reflexión sobre la práctica-actitud de los profesores. No es posible, como se ha creído hasta el momento, que los profesores puedan implementar una reforma, a nivel curricular, si esta es sugerida o, lo que es peor, impuesta desde afuera. Es imposible que un profesor se la juegue por algo que, ingenuamente, ha sido reputado como bueno. Por muy bien hecha que esté la propuesta de reforma, es necesario que se entienda y se adhiera a ella desde una convicción de sus bondades y ello sólo se logra desde la reflexión de cómo la propuesta impacta la propia práctica.

En resumen, si un profesor en ejercicio es capaz de reflexionar sobre su práctica docente y allí descubrir que la propuesta de reforma puede mejorarla significativamente, sólo en ese momento podrá optar por cambiar su práctica y desarrollará una actitud positiva y abierta frente a la

⁴ No me siento todavía capaz de abordar con profundidad el problema de la actitud, pero, intuyo que es importante. Más bien estoy dando por supuesto que la resistencia al cambio pasa por la actitud con que se percibe la propuesta de cambio, más que por las características de la propuesta misma. En otras palabras, a los profesores les cuesta separar la propuesta de las condiciones en que es entregada la propuesta. Así las cosas, muchos profesores ni siquiera conciben la posibilidad de que la propuesta pueda cambiar las condiciones de su propio desarrollo. A menos que una propuesta de reforma caiga del cielo, hay que entender que un Estado que ha cometido errores puede querer repararlos por medio de una propuesta.

propuesta. Ahora bien, para realizar este proceso no hay nada mejor que la Pedagogía Crítica, especialmente si al entendemos desde los grandes supuestos de la propuesta del profesor como investigador, iniciada en Inglaterra por Lawrence Stenhouse y seguida en Australia por Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Hay dos expresiones de Stenhouse sobre las cuales quisiera llamar la atención de ustedes:

- 1- Las escuelas necesitan desarrollarse como comunidades en lugar de a manos de reformadores (Stenhouse, 1998,18)
- 2- La mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del “arte” del profesor y por el reforzamiento de su juicio, que partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria (Stenhouse, 1998, 12)

Al tomar estas expresiones en conjunto nos situamos de lleno en el paradigma que surge desde la propuesta de este autor y la línea que desde allí se origina. Un profesor concebido como investigador reflexivo sobre su propia práctica pedagógica es aquel que concibe su trabajo como esencialmente revisable, estudiable, calibrable y modificable de acuerdo al contexto social en que se desarrolla. Y cuando decimos contexto social nos referimos, básicamente, a la estructura de significados, al universo simbólico que se genera en la interacción de los actores socioeducativos con su medio. Es decir, el primer objetivo de un profesor-investigador es la reflexión sobre los supuestos sociales (significados) en que su práctica pedagógica se da.

Pero no sólo eso. Esto debe darse a nivel de todo el establecimiento, es decir, de la comunidad educacional que comparte significados y que debe realizar el descubrimiento de los universos simbólicos desde los cuales repensará su trabajo educacional. A ver si nos explicamos mejor con un ejemplo.

El Decreto 220, que establece la Matriz Curricular Básica para la Enseñanza Media, propone una serie de Objetivos Fundamentales Transversales, que, como el nombre lo indica, “atraviesan” el currículo, es decir, deben ser perseguidos por todos los miembros (no sólo los profesores) de una comunidad educacional. Tomemos el tercer objetivo transversal del ámbito de la formación ética: “Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del

reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común”.

Ambicioso, ¿cierto? Y si esta ambición nos hace dudar de su implementación, más debiera complicarnos la reflexión sobre los pasos epistemológicos que esto conlleva. ¿Qué grado de conocimiento hay en esa comunidad sobre los conceptos propuestos?, ¿cuál es el o los referentes teóricos desde los cuales estos conceptos están definidos?, ¿cuál es el o los referentes teóricos desde los cuales los entiende esa comunidad?, ¿cómo se concibe la relación entre la teoría y la práctica?, ¿qué nivel de apropiación hay por parte del cuerpo docente y administrativo de esos valores?, ¿cómo se llevan al aula?, ¿hay contradicciones?, ¿creemos en esto?

Al hacer una reflexión de esta naturaleza, la comunidad comienza a desarrollar una versión propia, desde su lugar de habla de una propuesta genérica que comporta conceptos e ideas que no necesariamente –de hecho, normalmente no ocurre– concuerdan con las versiones que el universo simbólico de esa comunidad tiene. ¿Cómo formar alumnos demócratas en ambientes autoritarios?, ¿cómo formar alumnos sin prejuicios de género en ambientes machistas?, ¿cómo formar alumnos libres con reglas marciales?, ¿se puede propiciar el diálogo con gente verticalista?, ¿se puede hacer constructivismo conductistamente?

Postgrado: En este nivel de trabajo pedagógico nos situamos de inmediato en otra categoría de reflexión. Estos futuros pensadores y teóricos de la educación necesitan conocer la Teoría Crítica como un modelo filosófico que presenta una determinada visión epistemológica. Estos profesores deben ser formados con la capacidad de entender la crítica como modelo de conocimiento de la realidad –de la circunstancia, diría Ortega– desde el punto de vista más general, antes de ser aplicada al campo pedagógico. Luego, cada profesor vería, cuando trabaje en terreno, qué modalidad original es capaz de darle al fundamento grueso de la Pedagogía Crítica.

En resumen, en este nivel el trabajo consistiría en la apropiación teórica del paradigma crítico con miras a su ulterior operacionalización, en el ámbito de la reforma, en el área particular de desempeño de cada profesor.

3- La pedagogía crítica funcionando: la propuesta de Paulo Freire

La figura de Paulo Freire es, sin duda, conocida en el mundo entero. En el contexto latinoamericano, además, resulta emblemática. Paulo Freire falleció hace poco luego de dedicar su vida a la lucha por el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, a través de la educación. En el lenguaje ameno, claro y dinámico de Freire, los términos “educación”, “profesor” y “pedagogía” adquieren el máximo de su carga semántica y dejan de ser letra muerta para cobrar vida como seres fantásticos de un mundo maravilloso. El mundo de la verdadera educación, de la educación destinada a promover, a mejorar, a desarrollar, a potenciar, a lograr personas libres capaces de pensar y decidir autónomamente.

Quiero invitarlos a reflexionar brevemente las ideas que Freire expone en un hermoso libro titulado PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA, publicado en castellano el año 1998. El texto no tiene grandes novedades temáticas y aborda temas que están siempre presentes en las agendas educativas o en la reflexión personal de aquellos a quienes –me incluyo– preocupa y toman en serio el rol de la educación para el logro de una sociedad auténticamente humana.

Empero, el libro de Freire tiene, a mi juicio, dos grandes fortalezas que nacen del modo en que los temas están presentados:

- a- Al escribir el texto, Freire era un hombre viejo que había acumulado una inmensa experiencia que le permitía situarse en una posición panorámica frente a la problemática educativa. Supuesto tal escorzo, el tratamiento que da a los temas es comprensivo, prospectivo y muy profundo. Esto hace que temas recurrentes aparezcan renovados y vigentes.
- b- Cuando Freire escribe este libro, su intención no es convencer sino comprometer. Es decir, no apela a la razón sino a la afectividad. Su intención es lograr en el lector una visión de las grandes verdades ontológicas de la práctica educativa crítica. El libro apunta al corazón, no a la cabeza...y lo logra. Es difícil no emocionarse frente a ciertas descripciones, metáforas o propuestas. Es un texto fácil de entender, pero, difícil de sentir.

EDUCAR ES PROBLEMATIZAR

Freire parte del supuesto de que para que se constituya una verdadera práctica educativa que pueda llevar a buen término el verdadero objetivo de la educación (la promoción humana rompiendo el statu quo) es necesario cumplir con una serie de exigencias. Así está planteado el libro y perfectamente podría llamarse “Exigencias de una verdadera práctica educativa”.

Una de estas exigencias es que el espacio pedagógico esté transido de curiosidad y de una genuina actitud indagativa y problematizadora. Sólo así es posible quebrar el paradigma de la educación bancaria⁵ y explotar la riqueza que supone entender la educación como “fuerza problematizadora que busca caminos para la lectura del mundo”.

Mi posición personal al respecto es que es posible lograr, poco a poco, el desarrollo de esta actitud, pero, lo difícil es diseñar un proceso a través del cual un paradigma pueda ser reemplazado por otro. El paradigma bancario es aquel en que cada alumno –futuro trabajador– recibe los elementos que le permiten acomodarse a la cultura de la que forma parte y hallar en ella su nicho. El paradigma emancipador es aquel que ve en cada alumno una promesa de individualidad, libertad, creatividad y cambio. Cada alumno es un futuro transformador crítico de la sociedad en que vive.

La relación entre el proyecto individual y el social como inherente a la problemática educativa, resulta clara en los planteamientos de Juan Carlos Tedesco (1995, 121-122).

“La tensión entre racionalidad y subjetividad estuvo presente en todo el desarrollo histórico de la educación y de la pedagogía, generando algunas contradicciones insolubles. Así, por ejemplo, las propuestas democráticas desde el punto de vista de la racionalidad instrumental llevaron a enfatizar la ampliación de la cobertura y del acceso a un sistema educativo institucional homogéneo para todos, lo cual implicaba negar la importancia de la atención personalizada. Las diferencias personales fueron asociadas al particularismo cultural y –desde esta perspectiva– su

⁵ Utilizando una comparación muy concreta, Freire llama “educación bancaria” a la educación que imita el esquema de trabajo en los bancos: depósito- giro. La información es depositada en el alumno para luego ser girada en los exámenes.

consideración fue percibida como una consigna antidemocrática, o simplemente subestimada desde el punto de vista de la acción política escolar. La democratización del "sistema" se convirtió, por ello, en el drama de todas las pedagogías activas, que entendían los conceptos de democratización y de modernización como formación integral de la personalidad y no como integración al sistema social. Las pedagogías activas ponían el acento en la formación para la libertad y para la creatividad, lo cual las condenaba a desarrollarse fuera del marco institucional de la escuela controlada por el Estado. Lo democrático desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad era elitista desde el punto de vista de la lógica del sistema".

La pregunta planteada por Tedesco está hoy más vigente que nunca y nos ubica en el centro de una de las discusiones más problemáticas al seno de la reflexión educativa. ¿Cómo compatibilizar el proyecto personal con las exigencias sociales? Normalmente, uno cede en función del otro. La educación moderna⁶ se organizó en torno al triunfo de la sociedad sobre el individuo. El proyecto social debía tener individuos capacitados para servirse de ellos como materia prima para lograr sus fines.

La propuesta reformista⁷, en cambio se basa en la primacía de las opciones individuales que deben aprovechar los caminos abiertos por la sociedad y desarrollarse siguiéndolos. El sujeto, para desarrollar su proyecto personal debe servirse de los canales abiertos por la sociedad. Se aprecian, entonces, dos paradigmas.

La permanencia majadera en el paradigma bancario ha sido posible, básicamente, manipulando la formación docente de modo de lograr un tipo de profesor que, las más de las veces sin saberlo, es un reaccionario que lucha por el statu quo. Esto se logra a través de una planificación de la formación de profesores que persigue, básicamente, dos objetivos:

⁶ Entendemos aquí "educación moderna" a la visión pedagógica cuyo origen es la Modernidad, a saber, el período histórico que se inicia con la Revolución Científica del S. XVII y que llega a su apogeo en el S. XIX.

⁷ Entendemos aquí "educación reformista" a las nuevas visiones pedagógicas que surgen a comienzos de este siglo, aisladamente, para transformarse en un movimiento creciente en la década de los 80.

- a- Lograr en los profesores una actitud determinista frente al supuesto hecho social de que su profesión es intrínsecamente inferior a otras y que no tiene sentido luchar por verdaderas reivindicaciones socioeconómicas y profesionales. De este modo el profesor, desde su formación inicial, incuba sentimientos derrotistas y jamás se esfuerza por superar su situación.
- b- Impedir que los alumnos de pedagogía adquieran rigor metodológico que les permita desarrollar categorías de análisis frente a la sociedad. De este modo, la formación inicial se ordena a la adquisición de ciertos conocimientos –normalmente muy mal digeridos- vistos como verdades últimas que no se cuestionan sino que se mantienen. Es cosa de examinar la malla curricular de alguna carrera de pedagogía y ver la ponderación de la metodología de la investigación, por ejemplo.

Esta es la bolsa amniótica de la falta de curiosidad, de actitud indagativa, de rigor, de aquel asombro frente al mundo que los griegos estimaron como el origen del pensamiento reflexivo. Creo que es posible deslizar, poco a poco, subrepticamente, la actitud curiosa y problematizadora que da origen a la reflexión crítica en el aula, pero, es ilusorio tratar de despertarla en el aula. Esta intención debe incoarse en la formación inicial de los docentes. Pero, en nuestra realidad, al menos, esto no pasa de ser una aspiración utópica. Entre otras razones, por las siguientes:

- 1- El profesor no cuenta con competencias (tampoco las logra en Curso de Perfeccionamiento de pocas horas) para modificar su práctica pedagógica de modo de operacionalizar a cabalidad un programa que exige, para su plena aplicación, de capacidades reflexivas y críticas por parte del profesor.
- 2- El establecimiento no cuenta con la infraestructura y el material idóneo para operacionalizar las actividades sugeridas en el programa.
- 3- La administración del establecimiento no posee una línea de gestión novedosa como para abrir los espacios hacia afuera y hacia adentro del colegio.
- 4- Los apoderados no están en condiciones de apoyar y reforzar adecuadamente el trabajo del profesor.
- 5- Los alumnos están carentes de conductas de entrada que les permitan realizar con soltura los trabajos sugeridos en el programa.

En el contexto específico de la formación inicial docente en nuestro país, el problema adquiere ribetes casi alarmantes. Nuestra formación inicial docente, desde el punto de vista de las competencias de reflexión, crítica y análisis es muy deficiente. Para explicar lo anterior, creo llegado el momento de hacer una distinción. La formación inicial docente debe darse para lograr, por parte de los alumnos –futuros profesores- competencias en dos niveles bien definidos:

- El nivel pre-operativo, esto es, el nivel previo a la adquisición de conocimientos técnicos, en que se adquieren capacidades de reflexión, crítica y revisión, retroalimentación y cambio constante de la práctica docente. En este nivel el trabajo debiera tomar una orientación fundamentalmente antropológica, psicológica y actitudinal de modo de lograr en los estudiantes capacidades para automonitorerar su práctica pedagógica y calibrarla de acuerdo a las necesidades del contexto.
- El nivel operativo, esto es, el nivel de adquisición de competencias técnicas, tanto de la especialidad como de la pedagogía y las ciencias fundantes. En este nivel el trabajo debiera tomar una orientación disciplinar, haciendo confluir los referentes teórico-prácticos de las ciencias responsables de la formación de un profesional de la educación versado en cierta disciplina y en las artes de la enseñanza de la misma.

El concepto de construcción del conocimiento que plantea Freire se puede entender como la conjunción, en un espacio pedagógico, de dos líneas: la línea epistemológica que une teoría y práctica, con la línea histórica que une pasado, presente y futuro. En la primera línea, la curiosidad ingenua se debe transformar en curiosidad epistemológica; en la segunda, el conocimiento del pasado permite entender el presente y proyectar el futuro.

El conocimiento, entonces, se construye dinámicamente en la medida en que un sujeto es capaz de pasar desde “entender principios” hacia “transformar el mundo”.

Dado lo anterior, yo interpreto las prácticas educativas como la creación de ámbitos de investigación y rigor para la adquisición paulatina de categorías de lectura del mundo, entendiendo por lectura la visión dinámica y viva que lleva a concebir el cambio como una forma de conocimiento. Cuando estamos frente a ese tipo de conocer que es cambiar, “no cambiar es no conocer”. El paso desde la curiosidad ingenua

hacia la curiosidad epistemológica, no es sino el tránsito desde el conocimiento especulativo hacia el conocimiento activo. Desde conocer por mor de la comprensión hacia conocer por mor de la transformación. Es por esto que Freire insiste tanto en la formación ética, pues hablar de ética es hablar de acción, de actitudes de intervención y transformación, pero, basadas en una previa familiarización con la naturaleza de las cosas.

Las prácticas educativas, entonces, suponen poder guiar al alumno en su proceso personal de evolución desde la actitud pasado-teoría, hacia la actitud presente/futuro-acción. Todo profesor debiera abocarse a la tarea de lograr en sus alumnos categorías de análisis que supongan la existencia de un límite epistemológico en que “saber” significa “hacer”.

TODO CAMBIA

“Cambiar es difícil, pero es posible”. Esta sentencia que, en labios de muchos, sonaría a cliché, en la vida de Paulo Freire adquiere la fuerza de una verdad que puede guiar muchos procesos y que debe, necesariamente, inspirar el trabajo pedagógico.

En el contexto latinoamericano este tema es especialmente sensible dada la historia de nuestro continente. Si uno lee el libro de Eduardo Galeano “Las venas abiertas de América Latina” cae en la cuenta de que, por tradición, este continente ha sido explotado para el beneficio de todos, menos de sus propios habitantes. En este sentido, el statu quo, la economía de mercado y la educación bancaria han sido los elementos más convenientes para los grandes grupos de poder que han dirigido Latinoamérica. Así, una pedagogía de la autonomía sólo la veo posible, en nuestro continente, si se dan ciertas condiciones.

- Que los Estados transformen la educación en una prioridad política asignando los recursos necesarios para un despeque sostenido y paulatino.
- Que los sistemas educativos refundamenten sus currícula desde referentes distintos a la tradición independentista que concibe a la educación como la herramienta para que las estadísticas de las colonias se parezcan más a las de la madre patria.
- Que los intelectuales que planifican las reformas educativas se adscriban a nuevos paradigmas epistemológicos de corte humanista, constructivista y crítico.

- Que los magisterios de nuestros países puedan agruparse y constituirse en una fuerza viva que sea parte importante en la toma de decisiones educativas, es decir, un interlocutor válido frente a la autoridad y a los grupos de poder.
- Que la ciudadanía pueda concebir la educación como un capital valioso, pero, no sólo la educación escolar habilitante para desarrollar una profesión u oficio, sino como una herramienta de promoción humana para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y dialógica.

Sólo si se cumplen estos requisitos, a mi juicio, se puede conseguir el consenso social mínimo como para realizar un tan inmenso cambio de paradigma, desde la educación bancaria hacia la pedagogía de la autonomía. Pero, este consenso es sólo el primer estadio. Luego es necesario reflexionar acerca de qué características tendrá la pedagogía de la autonomía en cada contexto cultural y, por último, como se operacionalizará en el corto, mediano y largo plazo.

Me gustaría compartir con algo de mi experiencia en Guatemala, país al que he viajado para conocer su educación y contribuir en algo a su mejoramiento. En Guatemala hay una gran diversidad étnica que, sumada a los graves problemas socioeconómicos hace que la educación sólo llegue, a medias, a la mitad de la población. Superar esa situación ha sido imposible dado que nunca ha existido la voluntad política para generar consensos y reconocer que aquello que parece una debilidad es, en realidad, una fortaleza: la diversidad étnica. ¿Qué mejor lugar para vivir la autonomía que un país en donde conviven múltiples cosmovisiones? En Guatemala, para implementar una pedagogía de la autonomía, sólo hace falta entender que la diversidad es el mejor ámbito para que la discencia cobre forma y se transforme en propuestas de cambio.

EL MANDONISMO

Freire llama “mandonismo” a la actitud de quien ejerce su autoridad a modo de mando, es decir, una autoridad que basa la relación entre personas en aquello que las distingue, en lugar de buscar lugares de habla comunes desde los cuales trabajar por la promoción humana compartida desde el diálogo constructivo y crítico. Ahora bien, la pregunta es cómo transformar esta práctica desarrollando la autonomía a través de las prácticas educativas, en otras palabras, ¿qué debe tener una pedagogía liberadora para lograr romper el paradigma del mandonismo?

Debe buscar consensos por medio del compromiso y no del convencimiento, es decir, no hay mando cuando se apela a la identificación con algún referente común. Por ejemplo, un profesor que invita a sus alumnos a sumarse a un proyecto con el cual se pueden identificar, jamás será percibido como mandón.

- Debe apelar a la relación natural de subordinación pedagógica que se da entre personas que están en puntos distintos de un continuo. El profesor ha recorrido un camino que sus alumnos deben, a su vez, recorrer y esa es la única diferencia entre ellos.
- Debe buscar unidad en la diferencia, es decir, entender como una fortaleza la pluralidad de significados que las cosas tienen cuando las comparten personas de orígenes distintos.
- Debe siempre entender que la misión fundamental de la educación es el desarrollo de la capacidad para hacer buen uso de la libertad y, por tanto, permitir que esta se ejercite aunque haya errores, problemas y desaciertos.
- Debe, por último, apelar siempre a la verdad, aunque sea dolorosa y difícil de enfrentar. Quien esgrime la verdad no manda, convence.

CONCLUSIONES

Hablar de Pedagogía Crítica y, dentro de ella, de Pedagogía de la Autonomía parece una quimera, especialmente si nos referimos al contexto latinoamericano, en que todos los intentos de cambio y reforma no han logrado calar lo suficientemente hondo como para lograr romper el paradigma bancario, el modelo educativo pensado para mantener el statu quo. Sin embargo, si uno logra, por un instante, salirse de la dictadura de la coyuntura y analizar el futuro desde la perspectiva de las necesidades del hombre es posible concebir la esperanza de que la educación se ordene a la formación de personas libres, juiciosas y amantes de la verdad que luchen por un mundo mejor.

La pregunta que a continuación se impone es ¿qué decisiones, a distintos niveles, debemos tomar para comenzar a operacionalizar un cambio de esta envergadura? Es obvio que un desafío así de inmenso debe ser abordado desde varios frentes: el curricular, el económico, el académico, el gremial, el social.

Yo no tengo la respuesta, pero, me considero afortunado al poder entender el problema y sentir la inquietud de mejorar este estado de cosas.

Acerca de reformas educativas hay tanto material que luego de cualquier investigación uno queda con la sensación de que algo faltó, de que la información no está completa o que la exposición no es lo suficientemente clara. La idea es no obsesionarse con las propuestas, pues en ella hay muchísimo paño que cortar.

Creo que logramos tener una visión sinóptica de los grandes fundamentos de la educación reformada. Pero lo importante era lograr, desde allí, una reflexión y resignificación de la propia práctica docente.

En un primer momento, el autoexamen nos llevó a pensar que nuestro trabajo pedagógico debía consistir, principalmente, en lograr en los alumnos de pregrado las competencias de que habla la reforma (aprender a manejar información, a trabajar en equipo, etc.) En los alumnos de educación continua pretendía lograr un cambio de paradigma mediante la deconstrucción de la pedagogía tradicional y la construcción de la misma siguiendo los fundamentos de la reforma a falta de una propuesta mejor. En el campo del postgrado pretendía que los alumnos tuvieran una visión teórica de la reforma.

Luego de eso hicimos nuestro descubrimiento capital: no es posible llevar a la práctica la reforma sin el auxilio de la pedagogía crítica. Esto nos permitió dar una nueva mirada a la práctica para descubrir que debiera orientarse al trabajo de formación profesional dentro del paradigma crítico.

La Pedagogía Crítica se nos presenta, entonces, como la herramienta que permitiría que la propuesta de la reforma pueda hacerse carne en un estilo pedagógico descentralizado, que discrimina positivamente y que permite que se desarrolle un curriculum con el adecuado equilibrio entre prescripción y flexibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- García Huidobro, Juan Eduardo (1999) *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. Madrid.
- CEPAL/UNESCO (1992) *Conocimiento y Educación: Ejes de la transformación productiva con equidad*. UNESCO, Santiago, Chile.

MINEDUC *Documentos sobre la Reforma Educacional*

Rodríguez Rojo, Martín (1997) *Hacia una Didáctica Crítica*. Editorial La Muralla, Barcelona.

Tedesco, Juan Carlos (1995) *Hacer Reforma: el nuevo pacto educativo*. Anaya, Madrid.

Freire, Paulo (1998) *Pedagogía de la autonomía*.

Hornilla, Txema (1999) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Servicio editorial de la Universidad del país Vasco, Bilbao.

Stenhouse, Lawrence (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

Menéndez Ureña, Enrique (1998) *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos, Madrid.

Berman, Morris (1987). *El reencantamiento del mundo*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago